

EDUCAÇÃO
DE ADULTOS **1**

MOVA BRASIL ALFABETIZADO

Moacir Gadotti

Moacir Gadotti

**MOVA, por um BRASIL
ALFABETIZADO**

Moacir Gadotti

**MOVA, por um BRASIL
ALFABETIZADO**



São Paulo, 2008

Instituto Paulo Freire

Moacir Gadotti Presidente do Conselho Deliberativo
Alexandre Munck Diretor Administrativo-Financeiro
Ângela Antunes Diretora Pedagógica
Paulo Roberto Padilha Diretor de Desenvolvimento Institucional
Salette Valesan Camba Diretora de Relações Institucionais
Maria Aparecida Diório Coordenadora de Educação de Adultos
Janaina Abreu Coordenadora Editorial
Lina Rosa Preparadora de Textos
Maurício Ayer Revisor

Alex Nascimento Capa
Kollontai Diniz Projeto gráfico, Diagramação e Arte-final
Brasilgrafia Gráfica e Editora Impressão

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gadotti, Moacir

MOVA, por um Brasil Alfabetizado / Moacir Gadotti. – São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Série Educação de Adultos; 1)

Bibliografia.

ISBN: 978-85-60867-05-9

1. Alfabetização 2. Educação – Brasil 3. Educação de adultos
4. Educação de jovens 5. Educação popular 6. Freire, Paulo,
1921-1997 7. Projeto MOVA Brasil I. Título II. Série.

08-04020

CDD-374.012

Índices para catálogo sistemático

1. Alfabetização de jovens e adultos: Educação 374.012

Copyright 2008 © Instituto Paulo Freire

Instituto Paulo Freire
Rua Cerro Corá, 550 | 1º A | Sala 10 | 05061-100
São Paulo | SP | Brasil
T: 11 3021-5536 | F: 11 3021-5589
www.paulofreire.org

A única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental e não me seguir.

Paulo Freire

Por uma pedagogia da pergunta – p. 41

Lembrando os 40 anos da *Pedagogia do oprimido* (1968).

*Eu não poderia ter escrito este livro
sem a colaboração de*

Salette Valesan Camba, Sonia Couto,
José Eustáquio Romão, Maria Aparecida Diório,
Wellington Oliveira Santos e Viviane Rosa Querubim.

SUMÁRIO

Introdução – COMPROMISSOS ASSUMIDOS 9

1. CENÁRIO E PERSPECTIVAS 11

Por um Brasil Alfabetizado — Por que priorizar a Educação de Jovens e Adultos? — Responsabilidade da escola pública diante da Educação de Jovens e Adultos — Concepção popular da educação básica de jovens e adultos

**2. EDUCAÇÃO POPULAR,
EDUCAÇÃO DE ADULTOS 31**

Antecedentes da educação popular — A luta contra o analfabetismo no Brasil — Uma questão ainda em aberto — A sociedade civil está fazendo a sua parte

3. CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO MOVA 53

Origens do MOVA — Concepção libertadora de educação — O MOVA, herdeiro da educação popular — Letrados, sim. Mas letrados cidadãos

Introdução

COMPROMISSOS ASSUMIDOS

4. A REDE MOVA BRASIL	81
Estado e Movimento: experiência tensa da democracia — O MOVA, instituinte de uma nova sociedade — O MOVA como movimento e como tecnologia social — Do MOVA-SP à Rede MOVA BRASIL	
5. O PROJETO MOVA-Brasil	105
Estrutura, organização e funcionamento — Princípios metodológicos — Formação inicial e continuada — Resultados alcançados	
6. O MOVA E O MÉTODO PAULO FREIRE	121
Intuições originais de Paulo Freire — O MOVA reinventa o método freiriano — A importância das experiências informais — Alfabetização e novas tecnologias	
BIBLIOGRAFIA	145

Ao longo das últimas décadas, o Brasil assumiu, formalmente, vários compromissos internacionais relativamente à universalização da alfabetização e da educação básica, tornando-se signatário de uma série de documentos, especialmente os que se filiam à Organização das Nações Unidas. Em 1990, firmou a Declaração e o Plano de Ação da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Três anos depois, o país participou ativamente das reuniões e dos ajustes firmados entre os nove países mais populosos e com maior número de analfabetos, assinando, com os órgãos e agências responsáveis pela educação no mundo, compromisso com metas tendentes à **universalização da educação básica** de jovens e adultos alijados da escola regular na idade própria. As conferências das Nações Unidas da China, de Paris e de Nova Déli sobre “Educação para Todos” ratificaram e deram consequência a responsabilidades anteriormente assumidas.

Posteriormente, na V Conferência Internacional de Educação de Adultos da Unesco (Hamburgo, 1997), a Confinte V, o Brasil foi instado a ratificar compromissos anteriores e a se comprometer mais, primeiramente porque, embora figurasse entre os dez maiores Produtos Internos Brutos (PIBs) do planeta, apresentava desconfortáveis índices de analfabetismo e de pessoas com baixa escolaridade. Além disso, nessa Conferência passou a ter mais responsabilidade, já que seu educador maior foi homenageado com a proclamação da “Década Paulo

Freire de Alfabetização”. Finalmente, o Fórum de Dakar (2000) avaliou os resultados das ações nacionais e apontou a necessidade de novos esforços para a universalização da alfabetização e da educação básica.

Vale lembrar que o governo federal, em 1994, por meio da Conferência Nacional de Educação para Todos, fez uma mobilização de todos os estados e mais de 3 mil municípios, que se colocaram à disposição para um esforço nacional no setor.

Nenhuma sociedade resolveu seus problemas sem equacionar devidamente os problemas de educação. Não há países que tenham encontrado soluções para os problemas educacionais sem equacionar devida e simultaneamente a educação de adultos e a alfabetização.

Um governo que assume compromisso com a justiça social e pretende desenvolver o país de forma sustentável precisa dar prioridade ao cidadão mais excluído, que é o analfabeto adulto. Dia 14 de abril de 2003, lembrando o 39º aniversário do decreto que revogou, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização, de Paulo Freire, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Brasil Alfabetizado, que representou uma grande esperança.

Qual é o tamanho do desafio a enfrentar? O que fazer para que o Brasil esteja, realmente, “alfabetizado”? Este livro pretende dar uma contribuição ao enfrentamento desse problema e mostrar a necessidade de um projeto como o do MOVA-Brasil para um “Brasil Alfabetizado”. Não vejo como o Brasil possa enfrentar o desafio de se tornar livre do analfabetismo sem o envolvimento da sociedade. A metodologia MOVA, lançada por Paulo Freire em 1989, parece-me indispensável para enfrentar tamanho desafio.

CENÁRIO E PERSPECTIVAS

Antes de mais nada é preciso reconhecer que as nossas **altas taxas de analfabetismo** são decorrentes da nossa pobreza. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação... não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais.

Segundo dados distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) no final de 2002, graças ao esforço realizado no ensino fundamental, a taxa de analfabetismo diminuiu de 7,5% para 4,0% no grupo de quinze a dezenove anos e de 8,0% para 5,9% no grupo de vinte a 24 anos. Isso levou Fernando Henrique Cardoso a afirmar, em sua mensagem de Natal de 2002, que o analfabetismo no Brasil estava “moribundo”. Mas não é bem assim.

Se, na verdade, estamos tendo algum êxito em relação ao combate ao analfabetismo nestas faixas etárias, o mesmo não ocorre, pelo menos não na mesma velocidade, em relação à população adulta. Segundo o Censo 2000, o número de analfabetos com idade maior ou igual a quinze anos era de 16.294.889 (13,53%), assim

distribuídos: zona urbana: 10.130.682 (10,28%) e zona rural: 6.154.207 (29,79%). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) apontava, em 1996, a existência de 14.018.960 analfabetos, demonstrando que, de 1996 a 2000, o número de analfabetos havia crescido em mais de 2 milhões, embora a porcentagem fosse quase equivalente: 13,3%. Isso mostrou que a política de Fernando Henrique Cardoso de investir só no ensino fundamental estava equivocada, negando aos adultos o direito à educação. Graças ao esforço do governo Lula, o número de analfabetos adultos vem diminuindo, mesmo que ainda não na proporção desejada. O Pnad de 2006 constatou que existiam ainda 14.191.000 analfabetos, o mesmo número de dez anos atrás, mas a porcentagem havia caído de 13,3% para 10,38%.

A **boa notícia** foi a queda na taxa de analfabetismo na faixa etária de quinze a 29 anos, que é hoje de 3,14% e corresponde a 1.589.000 jovens. Como se pode constatar, num país populoso como o Brasil, uma pequena porcentagem de alunos que fica fora da escola representa muita gente. Existem ainda 578 mil crianças entre dez e catorze anos que são analfabetas: elas podem tanto estar fora da escola, quanto estar freqüentando a escola sem saber ler e escrever. O IBGE estima que 2,7% dos 27,4 milhões de brasileiros com idade entre sete e catorze anos não estão matriculados. Por isso, a **má notícia** é que ainda existem 15,5 milhões de brasileiros acima de dez anos que não sabem ler nem escrever, 15% têm menos de trinta anos. A maior concentração está no Nordeste, onde estão 65% dos jovens analfabetos do País.

Pelo IBGE só é considerado analfabeto o que se declara analfabeto, o chamado “sem instrução”. Mas há que se considerar o chamado **analfabeto funcional**: aquele que não completou oito anos de escolaridade. Em 2001, segundo o IBGE, 69,7 milhões de brasileiros, com

quinze anos ou mais, não haviam completado o ensino fundamental (57,64%). Não poderíamos, portanto, considerar esse o número correto de analfabetos existentes no Brasil: 70 milhões?

A pedido do Instituto Paulo Montenegro, o IBGE constatou, em 2005, que existiam 9% de analfabetos entre quinze e 64 anos. Os demais 91% distribuíam-se nos seguintes grupos de **letramento**:

- 31% lêem e entendem um pequeno anúncio ou título de um jornal (um bilhete simples);
- 34% lêem e entendem pequenas matérias de jornal;
- 26% têm domínio da leitura e da escrita.

Em **conclusão**, no Brasil, apenas um em cada quatro brasileiros, acima de quinze anos sabe, realmente, ler e escrever, isto é, lêem e sabem o que estão lendo. Isso significa que, de cada quatro brasileiros, três são analfabetos. Os diferentes institutos de pesquisa e censos mostram consistência: somos um país com um enorme atraso educacional impedindo o desenvolvimento e a justiça. Preocupante! Sem uma decisão política clara e o envolvimento da sociedade, estaremos nos distanciando cada vez mais do ritmo de progresso social de outros países em desenvolvimento.

Por um Brasil alfabetizado

Em 2004, a taxa de analfabetismo do Brasil (11,4%) continuava sendo a mais alta dentre os países do Mercosul. No mesmo ano, a taxa de analfabetismo da Argentina era de 2,6%, a do Paraguai era de 6,4%, a do Uruguai, 2,2%, e a do Chile, 3,5%. Somos um país majoritariamente de analfabetos. Como podemos sonhar com uma “aceleração do crescimento” sem elevar o nível de escolaridade e a qualidade da educação brasileira?

Atender a criança pobre não basta. É preciso também atender a mãe e o adulto pobre, sem instrução. Devemos

perseguir a meta de zerar o analfabetismo não apenas por meio do acesso ao ensino fundamental. Não atender ao adulto analfabeto é negar duas vezes o direito à educação: primeiro na chamada idade própria e, depois, na idade adulta.

Mesmo com o esforço do Programa Brasil Alfabetizado, instituído pelo governo Lula, não avançamos o suficiente para termos realmente algum orgulho nessa área. A sociedade ficou esperando, em 2003, um programa de mobilização que não aconteceu. O Programa Brasil Alfabetizado do MEC, mesmo com todo o trabalho desenvolvido, e a generosidade de seus promotores, ainda está aquém do esperado. Milhões de brasileiros foram alfabetizados, é verdade, mas não conseguiram dar continuidade a seus estudos nos estabelecimentos oficiais de ensino. E todos sabemos que, quando não se garante a continuidade, corre-se o risco de regressão (reversão) ao analfabetismo. Se o alfabetizando não usa o que conhece acaba esquecendo o que aprendeu. A falta de continuidade é mortal para o recém-alfabetizado.

Paulo Freire usava um **conceito ampliado de alfabetização** como “ação cultural”: o alfabetizando precisa saber que ele não é analfabeto por culpa dele. O analfabetismo é consequência da negação de um direito. A metodologia de Paulo Freire visava também à sensibilização (politização) em torno da importância de se alfabetizar como início de um processo de participação social como direito de cidadania.

A alfabetização de sucesso inclui a formação para a cidadania e a inserção continuada no sistema de ensino. As organizações não-governamentais (ONGs) e os movimentos sociais estão alfabetizando muitos jovens e adultos que, depois de alfabetizados, não são recebidos pelo Estado. As Secretarias de Educação não conseguiram abrir vagas para esses novos alfabetizados que

acabam regredindo ao analfabetismo. O problema não foi ainda devidamente equacionado. A sociedade precisa chamar a atenção dos sistemas de ensino para esse entrave na luta contra o analfabetismo.

— *Como avançar nesse campo sem uma discussão sobre o conceito de alfabetização, sem discutir seus fins e objetivos?*

— O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, está reformatando o Programa Brasil Alfabetizado, sem discutir o seu conceito, tentando apenas envolver mais as redes de ensino estaduais e municipais. A iniciativa só poderá ter algum efeito positivo se, com isso, não dispensar a participação da sociedade civil. Sem o envolvimento das ONGs e dos movimentos sociais não vamos vencer o analfabetismo.

O PDE, na reformatação do Brasil Alfabetizado, baseia-se no fato de que 65% dos **professores alfabetizadores** das escolas rurais têm apenas um turno de aula. Precisamos aproveitá-los na alfabetização de jovens e de adultos num outro turno de vinte horas, sugere o ministro da Educação, Fernando Haddad. Eles recebem, para isso, uma bolsa de R\$ 200 mensais pagos diretamente pelo MEC em suas contas bancárias. A meta do MEC é envolver 100 mil bolsistas. Os coordenadores de turmas de alfabetização também contarão com uma bolsa no valor de R\$ 300 mensais. A bolsa é um bom incentivo e certamente contribuirá para a melhoria do nível salarial dos professores, principalmente no Nordeste, onde os salários são muito baixos.

Sem dúvida, os professores das zonas rurais podem dar uma grande contribuição. Mas, gostaríamos de profissionalizar essa modalidade de educação básica – a educação de jovens e de adultos – como prevê o Plano Nacional de Educação, e a bolsa é uma espécie de “suplência”, de política compensatória. Muitos professores farão apenas mais um “bico” como alfabetizadores de

adultos. O PDE estabelece um limite de 20% de “professores leigos” entre os docentes nos programas de alfabetização de adultos das prefeituras, numa clara desvalorização desses professores. Não significa que eles sejam menos “profissionais” do que outros. Muitas vezes, o seu “saber de experiência feito” (Paulo Freire) lhes permite serem melhores alfabetizadores do que muitos diplomados.

Em vez de desqualificar os professores leigos, deveríamos, ao contrário, é qualificá-los, como fez Paulo Freire quando foi secretário municipal de Educação de São Paulo (1989–1991). Ele solicitou ao Conselho Estadual de Educação uma autorização especial para certificar os alfabetizadores sem curso superior, por meio de um curso de especialização ministrado por professores universitários. Quando existe vontade política as barreiras legais são superadas.

Para pleitear recursos do Programa Brasil Alfabetizado¹, estados e municípios que aderirem deverão elaborar o seu Plano Plurianual de Alfabetização indicando metas a serem alcançadas tanto na alfabetização quanto na oferta de educação de jovens e de adultos. Do total de alfabetizadores, 80% deverão ser professores das redes de ensino. Eles receberão formação inicial e

1. A reorganização do Programa Brasil Alfabetizado foi estabelecida pelo Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, tendo por diretrizes a base territorial para a execução das ações e a prioridade aos professores da rede pública. Os critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros foi estabelecida pela Resolução do FNDE nº 13, de 24 de abril de 2007. Na mesma data, uma resolução do Conselho Deliberativo do FNDE, a de nº 12, estabelece as orientações e diretrizes para a assistência financeira complementar a projetos educacionais de alfabetização de jovens e adultos para entidades públicas e privadas sem fins lucrativos e instituições de ensino superior. As normas e diretrizes para a aquisição e distribuição do livro didático no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado foram estabelecidas pela Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007 e a Portaria Normativa nº 9, na mesma data. Cerca de 1,5 milhões de jovens e adultos, a cada ano, a partir de 2008, receberão livros didáticos, atendendo reivindicação histórica dos alfabetizadores.

continuada específica para atuarem na alfabetização de adultos. Para essa formação, estados e municípios poderão contar com instituições formadoras como universidades ou organizações não-governamentais especializadas². O valor do repasse da União por aluno/ano sobe de R\$ 100 para R\$ 200 em relação ao formato anterior.

A meta é alfabetizar efetivamente 1,5 milhão de pessoas por ano. O Brasil, excluindo o Nordeste, tem apenas 2,6% de analfabetos na faixa etária de quinze a 29 anos. Por isso, outra prioridade será o Nordeste e essa faixa etária. O PDE pretende investir mais nos 1.100 municípios brasileiros que têm um índice de analfabetismo superior a 35%³. Desses 1.100 municípios, 950 encontram-se no Nordeste. O MEC deverá transferir diretamente os recursos para os entes federados, através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os municípios poderão contratar ONGs e universidades, sobretudo para a formação dos alfabetizadores.

O governo federal também criou dois **selos**: Cidade Livre do Analfabetismo, que será concedido a toda a cidade que alcançar 97% de alfabetização, e Cidade Alfabetizadora, para o município que, em 2010, em comparação com os dados de analfabetismo de 2001, tiver reduzido a taxa de analfabetismo em 50%.

No meu entender, há **dois equívocos** em relação ao novo formato do Brasil Alfabetizado. Primeiro em

2. O PDE prevê que 20% dos recursos do Brasil Alfabetizado sejam destinados a universidades e ONGs que queiram alfabetizar. Nesse caso, a prioridade dos recursos é para as entidades que ofereçam serviços de alfabetização para uma prefeitura ou ofereçam programas especiais setoriais, por exemplo, alfabetização de quilombolas, indígenas ou em prisões etc.

3. O Programa é para o Brasil como um todo, mas serão prioritários os 1.100 municípios com taxas de analfabetismo superior a 35%. O Programa Brasil Alfabetizado terá **dois focos**: 1º) o Nordeste, região que concentra 90% dos municípios com altos índices de analfabetismo; e 2º) os jovens de quinze a 29 anos.

relação à prioridade dada ao alfabetizador de crianças das redes de ensino público, como foi feito pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) durante o regime militar. Desde os anos cinquenta está à disposição do alfabetizador de adultos uma metodologia específica em relação a essa idade, elaborada por Paulo Freire⁴. Não é a transposição simples dos métodos utilizados na educação das crianças. Essa **prioridade** do Programa Brasil Alfabetizado, na prática, significa desestimular a sociedade civil, as igrejas, as ONGs e as escolas privadas a investir na educação de jovens e adultos (EJA). A proposta da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação, desvaloriza o movimento popular de EJA e, indiretamente, atribui o fracasso da alfabetização de adultos, e do Brasil Alfabetizado, aos educadores populares. Sabe-se que existem ótimos alfabetizadores de adultos e ótimos programas não-governamentais.

Nos países mais democráticos, o número de empregos oferecidos por ONGs e entidades sem fins lucrativos ultrapassa 10% do total de empregos. No Brasil não chega a 3%. ONGs e movimentos sociais possuem mecanismos internos de gestão mais democráticos do que as empresas. Nas empresas não há controle público como nas ONGs. Os neoliberais, preocupados com o aumento do número de ONGs e a participação cidadã dos movimentos sociais, acusam a gestão Lula de se apoiar politicamente neles, no trabalho de mobilização

4. Até a década de cinquenta do século passado, alfabetizavam-se adultos com os mesmos métodos de alfabetização de crianças. Paulo Freire achava isso uma humilhação para o adulto, que já trazia uma grande experiência de vida, e criou um método específico para a alfabetização de adultos. É verdade, outros já estavam pensando da mesma forma, todavia, foi ele o primeiro a sistematizar e experimentar um método inteiramente criado para a educação de adultos. Tratar o adulto como uma criança é desrespeitá-lo. Por isso, mesmo os melhores alfabetizadores de crianças precisam de formação específica ao assumirem uma classe de educação de adultos.

em favor de suas políticas. Querem aumentar o controle estatal sobre ONGs e movimentos. Diante dessa pressão o governo cedeu, cortando verbas das ONGs e indiretamente, diminuindo os recursos para a EJA, prejudicando, inclusive, cursos de educação de adultos em andamento. Ceder aos ataques da direita significa ceder no processo de democratização e de criação de uma esfera pública cidadã de gestão compartilhada com a sociedade civil.

Outro equívoco da reformatação do Brasil Alfabetizado está na **forma de pagamento** aos alfabetizadores, feito na forma de bolsa não incorporada ao salário do professor. Os educadores sempre lutaram para que a modalidade EJA da educação básica fosse profissionalizada. A bolsa é uma forma de precarizar ainda mais a área, colocando a EJA no campo da atividade voluntária e não profissional. A bolsa vai contra a tendência mundial de profissionalização da educação de adultos defendida, por exemplo, pela Conferência Internacional de Educação de Adultos da Unesco, a Confinte V (Hamburgo, 1997), justamente no momento em que o Brasil se prepara para sediar, em 2009, a Confinte VI⁵.

O analfabetismo não será eliminado sem a mobilização da sociedade. Para isso o envolvimento do fortalecido movimento brasileiro de educação popular e de adultos é fundamental. Como em todos os setores, certamente existirão entidades sem fins lucrativos pouco sérias. Contudo, eventuais desmandos não podem nos

5. A **Conferência Internacional de Educação de Adultos** é convocada periodicamente pela Unesco, com a finalidade de fazer um balanço mundial do setor, estabelecer novos programas e metas – uma “agenda para o futuro” – e promover a educação ao longo da vida (lifelong education). A primeira foi realizada em Elsinore (Dinamarca), em 1949; a segunda em Montreal (Canadá), em 1960; a terceira foi realizada em Tóquio, em 1972; a quarta em Paris, em 1985, a quinta em Hamburgo (Alemanha), em 1997. A sexta Confinte está programada para acontecer no Brasil, em 2009.

impedir de enxergar o importante papel desempenhado pela sociedade civil, as ONGs e os movimentos sociais, hoje reconhecidos internacionalmente pela sua atuação competente e eficaz entre os setores mais empobrecidos da sociedade.

Por que priorizar a educação de jovens e adultos?

Uma longa caminhada começa por um **pequeno passo**, e esse primeiro passo é **acreditar na educação de jovens e adultos**. Tivemos, até bem pouco, uma política governamental que desvalorizava a EJA com os **argumentos**, entre outros, de que:

- os analfabetos mesmos *não demandam alfabetização*;
- a alfabetização não influi no *rendimento* das pessoas e nem na busca por um *emprego*;
- para os governos, o *investimento* é muito maior do que o retorno.

Para acreditar na EJA devemos **contra-argumentar**. Segundo a Pastoral da Criança, em pesquisa realizada em 2002, a falta de alfabetização das mães é uma das principais causas de desnutrição infantil. Até o Banco Mundial – agência do sistema das Nações Unidas – mudou de opinião em relação à política de EJA. Uma pesquisa realizada pelo banco mostrou que os participantes em programas de alfabetização (Oxenham & Aoki, 2000):

- têm maior *confiança e autonomia* no interior de suas famílias e comunidades;
- estão mais à vontade que os não-alfabetizados quando levam e trazem seus *filhos da escola* e monitoram o seu progresso;
- alteraram suas *práticas de saúde* e de nutrição em benefício de suas famílias;

- *augmentam sua produção* e seus ganhos usando informações recebidas nos programas de alfabetização ou acessando outras informações;
- *participam mais efetivamente* na comunidade e na política;
- mostram melhor *compreensão das mensagens* disseminadas pelo rádio, TV e pela mídia impressa;
- desenvolvem *novas e produtivas relações sociais* por meio de seus grupos de aprendizagem;
- guardam suas habilidades de alfabetização e as usam para expandir sua *satisfação na vida diária*.

Uma **visão prospectiva do campo da EJA** deverá levar em conta as numerosas lições deixadas pela **Declaração de Hamburgo** (1997), da Confinte V. A Declaração de Hamburgo entende a **educação de adultos** como aquela que “engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionado-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade” (In: Romão & Gadotti, 2007, p.128). A Confinte V nos deixou muitas lições, entre elas podemos destacar:

- reconhecer o papel indispensável do educador bem formado;
- reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências;
- assumir o caráter público da EJA;
- ter um enfoque intertranscultural e transversal;
- a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente;
- reconhecer a importância da articulação de ações locais (não se isolar);
- reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA;
- criar uma agenda própria da EJA;

- reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem do adulto;
- fortalecer a sociedade civil;
- integrar a EJA como uma modalidade da educação básica;
- resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e justiça social;
- sistematizar e difundir experiências relevantes.

Ao temor devemos contrapor a esperança ativa, exigir a EJA como direito. Não há justificativa ética e nem jurídica para excluir os analfabetos do direito de ter acesso à educação básica.

Não creio que precisamos de muitos argumentos racionais para justificar nossa posição de **priorizar a educação de jovens e adultos**. Não faltam justificativas éticas e políticas. Todos sabemos que a superação do analfabetismo é uma precondição não só da equidade, mas também do desenvolvimento e da democracia.

— *Por que, então, precisamos ainda insistir nessa prioridade?*

— Porque sempre consideramos essa a prioridade de como a prioridade “deles” e sobrepomos as “nossas” prioridades às prioridades “deles”. Todos sabemos também que “eles” não têm tido oportunidade de fazer valer seu direito à prioridade. Não estão nem “politizados” e nem “organizados” para tomarem a palavra. Daí a importância dada por Paulo Freire à “politização” dos alfabetizando no seu método de alfabetização. Não era para que os alfabetizando saíssem do “círculo de cultura” para se filiarem a um partido político. Era para que eles pudessem incidir politicamente sobre as causas econômicas e sociais do analfabetismo e se organizassem para lutar contra a sociedade injusta que gera o analfabetismo. Só eles podem libertar-se por eles mesmos. Mas eles precisam da solidariedade de uma educação “popular” e de educadores “populares”, capazes de

construir, com eles, a prioridade da educação de jovens e adultos. É por essa causa que tantos espaços – como o do Instituto Paulo Freire (IPF) – foram criados.

Responsabilidade da escola pública diante da educação de jovens e adultos

O MEC insiste em envolver a escola pública na educação de jovens e adultos. Muito bem. Todos estamos de acordo com essa política de envolvimento do Estado, em particular dos municípios, na EJA. Vamos refletir um pouco sobre o que isso significa.

A sociedade civil pode dar uma grande contribuição para a eliminação do analfabetismo no Brasil, mas o Estado precisa fazer a sua parte. Educação é dever do Estado. Até o momento, porém, a educação pública não assumiu esse dever, deixando principalmente para a sociedade civil a responsabilidade de educar adultos.

Para a escola pública receber um contingente tão grande de analfabetos – os chamados “sem instrução” pelo IBGE – ou com baixa escolaridade, ela precisa modificar-se substancialmente, já que foi criada para atender prioritariamente crianças e jovens. Para que a escola pública passe a atender agora também a adultos, ela precisa repensar-se, precisa de uma **reestruturação** e de uma **reorientação curricular**. A escola atual não foi pensada como *escola de EJA*. Por isso, precisa preparar-se para facilitar o acesso e a permanência do adulto. Essa preparação supõe:

- uma *estrutura* adequada da escola para a EJA;
- um *projeto político-pedagógico* que inclua a EJA;
- uma *concepção de EJA* que estabeleça a sua especificidade não como uma carência (“suplência”) de algo, mas como um direito e uma “modalidade de educação básica”.

— *O que a escola precisa fazer para reorientar o*

seu currículo com vistas ao atendimento desses jovens e adultos?

— Não há dúvida de que uma reorientação curricular, para que seja bem sucedida necessita de:

- referenciais, uma *teoria*;
- *propostas concretas*, práticas; e
- *estratégias*.

O melhor referencial e a melhor proposta não têm qualquer significado se não forem assumidos, coletivamente, pela escola como um todo. As estratégias são essenciais. Sem elas podemos levar a perder as melhores propostas.

Por isso é necessário:

- uma *comunicação eficiente*;
- *adesão voluntária*;
- um *ambiente favorável*;
- *credibilidade* técnica e política de quem faz a proposta.

É preciso também pensar num *tempo próprio*, apropriado, para a reorientação e a reestruturação escolar, tempo para amadurecer as idéias, tempo para promover as mudanças necessárias. Temos pouca experiência democrática e nosso sistema educacional é vertical, não favorecendo o envolvimento das pessoas.

Para que as escolas possam aderir a esse novo desafio, voluntariamente, com autonomia, elas precisam ser respeitadas. *Democracia é respeito*, é levar em conta as pessoas e o que elas fizeram e fazem. É respeitar o que já existe, a experiência de cada um, de cada uma. Na verdade, todas as escolas públicas querem enfrentar as inúmeras dificuldades e barreiras que existem para construir essa nova “**escola pública de adultos**”, mas querem que sejam respeitados os diferentes contextos e propostas. Cada escola tem sua história, encontra-se em determinado tempo institucional que é preciso ser respeitado.

Foi o que fez Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989–1991), especialmente com o MOVA-SP. Ele estabeleceu diretrizes pedagógicas sem impor suas idéias. Ele respeitava a autonomia das escolas. Paulo Freire tinha uma visão estratégica muito clara. Sabia que o seu gabinete era transitório e que as escolas eram permanentes. O que fosse feito por vontade política das escolas – ou pelos movimentos sociais, no caso do MOVA – seria mais duradouro do que o que fosse imposto pela secretaria. Ele sabia que as escolas viam o gabinete da Secretaria Municipal de Educação muito distante da realidade das escolas. Era preciso fortalecer o que já se faz bem nas escolas e fazê-lo ainda melhor. Daí a importância da *negociação*, do *diálogo*. Esse é o caminho. Nesse caminhar, a própria escola precisa aprender de quem ela quer ensinar: dos movimentos sociais e populares, das ONGs etc., que têm, muitos deles, uma larga experiência em lidar com pessoas excluídas.

— *Por que a reestruturação curricular é importante?*

— Porque existem questões estruturais que determinam o sucesso ou o fracasso de um currículo. Elas interferem no rendimento escolar do aluno, nas relações sociais e humanas, no ambiente que pode ser favorável ou não ao ensino-aprendizagem. Questões como a falta de professores e a rigidez dos horários da EJA devem ser enfrentadas solidariamente, co-responsavelmente entre a escola, as coordenações regionais e o gabinete da Secretaria de Educação. Uma instância não pode jogar a responsabilidade sobre a outra. Em qualquer das três instâncias de poder, existe muito espaço para a criatividade que até hoje não foi suficientemente utilizado em favor dos excluídos. É sabido que as escolas até hoje não descobriram ou não utilizaram todo o seu potencial de mobilização social e sua capacidade criadora. Falta-lhes talvez uma dose de rebeldia, essencial

ao ato pedagógico, para se transformarem em escolas radicalmente democráticas.

— *O que são “escolas democráticas”?*

— Segundo o educador norte-americano, Michael Apple (Apple & Beane (orgs.), 1997, p.16-17), existem sete condições básicas para que possamos chamar uma escola de “democrática”. São elas:

1ª – O *livre fluxo das idéias*, independentemente de sua popularidade, que permite às pessoas serem bem informadas;

2ª – *Fé na capacidade individual* e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas;

3ª – O uso da *reflexão* e da *análise crítica* para avaliar idéias, problemas e políticas;

4ª – Preocupação com o *bem-estar dos outros* e com o “bem comum”;

5ª – Preocupação com a *dignidade* e os *direitos dos indivíduos* e das minorias;

6ª – A compreensão de que a democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, mas um *conjunto de valores* “idealizados” que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo;

7ª – A organização de instituições sociais para promover e ampliar o *modo de vida democrático*.

O educador Michael Apple – que escreveu um dos mais importantes livros sobre o currículo nacional das escolas dos Estados Unidos (Apple, 2003), o qual prepara o cidadão norte-americano para a guerra, para a dominação política e para a exploração econômica – nos adverte que essas condições foram encontradas nas *experiências de gestão democrática* das escolas públicas que ele analisou. E conclui que é importante não desconhecer experiências exitosas de gestão democrática, que “dão vida a uma democracia autêntica”. A *democracia* e a *cidadania* tornaram-se duas grandes diretrizes da educação escolar do nosso tempo. Nesse aspecto, a **ética**

não se distingue da democracia e da cidadania, pois a democracia está no centro dos valores da educação atual e da escola. Ao redefinir, reestruturar ou reorientar seus currículos, a escola está justamente pensando num novo projeto ético-político, democrático e cidadão.

A gestão democrática é, assim, parte desse **novo projeto** que inclui novas normas de convivência, novas relações pessoais, humanas e interpessoais, enfim um novo currículo (no sentido amplo) para as escolas, radicalmente democrático.

Concepção popular da educação básica de jovens e adultos

Há um outro ponto a considerar ao se refletir sobre o cenário e as perspectivas da educação de jovens e adultos hoje no Brasil: o da **concepção de EJA**. Mesmo depois de cinquenta anos de criação do Método Paulo Freire, ainda existem materiais didáticos utilizados em programas de EJA que não superaram a **visão infantilizada da educação de adultos**. É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno por meio de uma metodologia apropriada, uma metodologia que resgate a importância da sua biografia.

Temos que considerar o que distingue um jovem de um adulto. Os jovens e adultos alfabetizando já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à educação negado. Não podem agora, ao retomar sua instrução, serem humilhados mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura. Por isso, essa inclusão do jovem e do adulto, precisa ser uma **inclusão com uma nova qualidade**. Não é a qualidade da escola que eles não frequentaram quando eram crianças. Não

se trata de uma qualidade formal, mas de construir uma qualidade social e política. É uma nova escola. É preciso esforço, lucidez e força para construí-la. Será preciso muito diálogo, respeito e competência também.

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as formas de vida subumanas, comprometem o seu processo de alfabetização. Falamos de “jovens e adultos” referindo-nos à “educação de adultos”, porque aqueles que freqüentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores.

O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas: é preciso partir do conhecimento das condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura. Mas, conhecendo-as na convivência com ele e não apenas a distância. Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal. O sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio.

Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na **qualidade de vida** da população beneficiada. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador. O analfabetismo não é doença ou “erva daninha”, como se

costumava dizer entre nós. É a negação de um direito, ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política.

— *Quem é o educador de jovens e adultos?*

— Já foi comprovado que, pertencendo o educador ao próprio meio, facilita muito. Contudo, nem sempre isso é possível. É preciso formar educadores provenientes de outros meios, não apenas geográficos, mas, também, sociais. Todavia, no mínimo, esses educadores precisam respeitar as **condições culturais** do jovem e do adulto analfabeto. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular. Ler sobre a educação de adultos não é suficiente. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento, em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos tem sentido.

Não se pode medir a qualidade da educação de adultos pelos palmos de saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles. Daí a importância da organização coletiva. É preciso criar o interesse e o entusiasmo pela participação: o educador popular é um **animador cultural**, um articulador, um organizador, um intelectual (no sentido gramsciano). O educador popular não pode ser nem ingênuo nem espontaneísta. O espontaneísmo – princípio que consiste em ficar esperando que a mudança venha de cima, sem esforço, sem disciplina, sem trabalho – é sempre conservador. O educador popular, no contato direto com a cultura popular, descobrirá rapidamente a diferença entre espontaneísmo e a espontaneidade, que

é uma característica positiva da mentalidade popular.

Construímos o futuro a partir de um lugar, isto quer dizer que é a partir de uma referência **local** que é possível pensar o **nacional**, o **regional** e o **internacional**. Nós, latino-americanos, temos uma longa experiência de regimes autoritários tentando impor uma “identidade nacional”, sem levar em conta o saber popular, a forma de ver o mundo dos grupos e das pessoas, muitas vezes, baseando-se em pressupostos autoritários como o conceito de “segurança nacional”. Conhecemos o mundo, primeiro através dos nossos pais, através do nosso círculo imediato, e só depois é que, progressivamente, alargamos nosso universo. O bairro e, logo em seguida, a cidade são os principais meios educativos de que dispomos. A **cidade** é a nossa primeira instância educativa. É ela que nos insere num país e num mundo em constante evolução.

Não se trata de negar o acesso à **cultura universal** elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias. Trata-se de não desprezar e, sobretudo, não matar a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino-aprendizagem que se baseie em valores e crenças democráticas e procure fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso é que a educação de adultos deve ser sempre uma **educação multicultural**, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na **diversidade cultural**. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de etnia, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado é a filosofia do diálogo. E o **pluralismo** é condição essencial de uma filosofia do diálogo.



EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DE ADULTOS

2

Alguns sustentam que só existe “uma” educação e que não há necessidade de qualificá-la ideologicamente como “popular”, “cidadã”, “libertadora” etc. A educação pode ser um processo universal, uma “segunda natureza”, como dizia o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), mas ela é praticada de formas diferentes e até antagonicas. Paulo Freire fala de uma educação do colonizador e uma educação do colonizado, uma educação do oprimido e uma educação do opressor. Daí a necessidade de qualificá-la, a necessidade de deixar claro de que educação estamos falando. De uma forma ou de outra ela sempre foi qualificada ao longo de sua história: aristocrática na Grécia, cristã na Idade Média, socialista, capitalista etc.

Os termos “educação de adultos”, “educação popular”, “educação não-formal” e “educação comunitária” são usados, muitas vezes, como sinônimos, mas não o são. Os termos “educação de adultos” e “educação não-formal” referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. No entanto, o termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a Unesco, para referir-se a uma área especializada da educação. A educação **não-formal** tem sido utilizada, especialmente nos Estados Unidos, para referir-se à educação de adultos que se desenvolve nos países do Terceiro Mundo. Nos Estados Unidos, no entanto, internamente, reserva-se o termo **“educação de adultos”** para a educação não-

formal realizada em nível local (Torres, 1992).

Existe um grande número de “**paradigmas**” – isto é, uma combinação de teorias, lógicas de investigação e metodologias de ação – dentro da educação de adultos ou da educação não-formal. No Brasil, a educação de adultos tem sido, particularmente a partir da II Guerra Mundial, de responsabilidade do Estado. Já a **educação não-formal** esteve principalmente vinculada a organizações não-governamentais, partidos políticos, igrejas, sindicatos etc., geralmente organizadas onde o Estado se omitiu e muitas vezes organizada em oposição à educação de adultos oficial.

A educação popular como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos impulsionada pelo Estado, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Em agosto de 1985, Paulo Freire concedeu uma entrevista à educadora Rosa Maria Torres (Torres (org.), 1987), sobre o tema da **educação popular** e da **educação de adultos**. É nessa entrevista que ele expõe a sua visão sobre esses temas e supera uma confusão freqüente que as identifica como iguais. Ele afirma nesta entrevista que “a educação popular se delinea como um esforço no sentido da mobilização e da organização das classes populares com vistas à criação de um poder popular” (In: Torres (org.), 1987, p.74). Para fazer educação popular não é necessário estar trabalhando com adultos. A educação popular é um conceito de educação que

independe da idade do educando, “porque a educação popular, na minha opinião”, diz Paulo Freire, “não se confunde, nem se restringe apenas aos adultos. Eu diria que o que marca, o que define a educação popular não é a idade dos educandos, mas a opção política, a prática política entendida e assumida na prática educativa” (Idem, p.86-87).

Paulo Freire pegou, no final da vida, um período de **refundação da educação popular**, correspondente ao final dos anos oitenta e início dos noventa. Não foi só a queda do muro de Berlim que ocorreu nessa época. Alguns dos pressupostos e dos conteúdos da educação popular também caíram. A queda do socialismo soviético, o fim dos regimes militares na América Latina, o reconhecimento dos limites da educação, as críticas ao ativismo e ao democratismo, e a falta de sistematização das experiências de educação popular levaram muitos educadores populares a procurarem alternativas teóricas e práticas que dessem conta do novo contexto de mudança, face, principalmente ao processo da globalização capitalista. A educação popular “pós-moderna progressista”, como dizia Freire, incorporou novos temas, como o diálogo de saberes, os conceitos de sociedade civil, política cultural, a questão de gênero, a questão ambiental, a valorização da subjetividade etc., distanciando-se de uma leitura puramente classista e reprodutivista da educação. A **escola pública** entrou na pauta da educação popular.

O próprio Paulo Freire orientou toda a sua política educacional ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na construção de uma “escola pública popular”. O Estado deixou de ser encarado como inimigo, como na época das ditaduras. De uma concepção superpolitizada e unitária, a educação popular tornou-se mais plural, ganhando em diversidade de teorias e práticas. Com o processo de democratização, alguns

educadores populares assumiram responsabilidades governamentais obrigando-se a fazer o Estado funcionar em favor dos setores mais pobres, o que implicava viver a contradição de estar governando em estados que funcionavam a favor dos poderosos e tentar “inverter as prioridades”, como dizia Paulo Freire quando assumiu o cargo de secretário municipal de Educação. Algumas ONGs passaram a fazer parcerias com administrações populares e democráticas. O processo da educação popular se enriqueceu com as novas propostas de educação cidadã e para os direitos humanos.

Antecedentes da educação popular

A educação popular nasceu, na América Latina, no século XIX. Em 1849, o General Sarmiento, presidente argentino, que também era educador, escreveu *La educación popular*. Ele a entendia como “educação escolar”, primária, e para todos, visando à formação do cidadão liberal. A educação popular nasceu no interior do Estado, como aquela educação que “forma o povo”, que o educa para a sociedade liberal burguesa. A educação popular deveria ser ministrada pela escola pública primária.

No século XX, o movimento social e sindical operário concebeu a educação popular como educação voltada para os interesses do povo, que não eram os interesses do Estado burguês. Por isso ela deveria ser uma educação não-estatal, não-oficial. Essa concepção da **educação popular** teve diferentes origens: o anarco-sindicalismo do início do século passado, o socialismo autogestionário, o liberalismo radical europeu, os movimentos populares dos quais Paulo Freire foi tributário, as utopias de independência que vinham desde o século XIX e chegaram ao nacional desenvolvimentismo do século XX e as teorias da libertação que

influenciariam também a teologia.

A educação popular está associada a uma história de lutas que precisamos rememorar, principalmente contra o autoritarismo e os regimes de exceção da América Latina. É uma história de lutas pela liberdade, autonomia e pelo desenvolvimento auto-sustentado, que valoriza a participação cidadã e a sua emancipação histórica. Os últimos sessenta anos consolidaram a educação popular como a concepção da educação mais importante originária da América Latina, a maior contribuição da região ao pensamento pedagógico universal.

Educação popular e educação de adultos, muitas vezes, são entendidas como sinônimos. É verdade, elas mantêm uma relação estreita e singular, mas não são a mesma coisa. A educação de adultos dirige-se especificamente aos adultos. Ela pode ser popular ou não. A educação popular, enquanto concepção da educação, pode estar presente em qualquer idade, nível ou modalidade de ensino.

Até a II Guerra Mundial, a **educação de adultos** era concebida como extensão da educação formal para todos, principalmente para as zonas rurais. Ela não era concebida com um caráter próprio, nem em seus conteúdos nem em sua metodologia. A educação popular era concebida como democratização da escola formal. Nos anos cinquenta, em conseqüência inclusive da própria guerra, surgiu a necessidade de uma “educação de base”, principalmente dos adultos, para formá-los para uma cultura da paz. A educação de adultos era associada ao **desenvolvimento comunitário**. Essa concepção era sustentada particularmente pela Unesco, organismo internacional recém-criado pelas Nações Unidas e encarregado da educação, da ciência e da cultura.

É nesse contexto que a educação popular acabou se dividindo entre uma concepção “funcional”, profissional, formadora de mão-de-obra mais produtiva para

impulsionar o “desenvolvimento nacional”, e uma concepção “libertadora”. Nos anos setenta, essas duas concepções caminharam em sentidos opostos: a primeira mais vinculada ao ensino formal profissionalizante e a segunda vinculada à informalidade e até à clandestinidade (no contexto latino-americano das ditaduras). A educação popular libertadora sob os regimes militares refugiou-se nas ONGs e nos movimentos sociais. Com a democratização da região, emergiram miríades de experiências de educação popular em muitos setores (saúde, trabalho, assistência social, terra, moradia, gênero, religião etc.), antes submersas e invisibilizadas pelo autoritarismo. A educação popular perdera a **unidade** que tinha quando estava associada ao Estado e ganhava em **diversidade**. Novos atores/atrizes entravam em cena como instituintes da sociedade democrática.

A educação popular e a educação de adultos na América Latina tiveram um desenvolvimento próprio, mas não completamente independente do **contexto mundial**⁶. Em nível internacional, podemos dizer que a partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada na Dinamarca (1949), a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral. A escola não havia conseguido evitar a barbárie

6. Paulo Freire foi patrono de uma das mais destacadas entidades de educação de adultos na América Latina, o **Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe** (CEAAL), cuja história de lutas é muito conhecida pelos educadores populares. O CEAAL é um dos conselhos de educação popular mais atuantes no mundo. Ele apóia o desenvolvimento da educação de adultos na América Latina dando prioridade às organizações não-governamentais que atuam na área de educação popular. O CEAAL está presente em 21 países, com quase duzentos associados. Ele é um dos membros do **Internacional Council of Adult Education** (ICAE), também uma organização não-governamental, composta por uma rede de mais de setecentos associados, entre eles o Instituto Paulo Freire, que atuam no campo da educação de adultos, alfabetização e educação ao longo de toda a vida (*lifelong education*).

da guerra. Ela não havia dado conta de formar homens e mulheres para uma cultura de paz. Por isso se fazia necessária uma educação “paralela”, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para com o respeito aos direitos humanos e para com a construção de uma paz duradoura. Ela era concebida como uma educação continuada para jovens e adultos, depois da escola.

Após a II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Montreal (1963), aparecem dois enfoques distintos: a educação de adultos, concebida como uma continuação da educação formal, como **educação permanente**, e a **educação de base ou comunitária**.

Depois da III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Tóquio (1972), a educação de adultos voltou a ser entendida como suplência da educação fundamental (escola formal). O objetivo da educação de adultos seria reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação. Em 1985, foi realizada a IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, na cidade de Paris, que se caracterizou pela **pluralidade de conceitos**. Foram discutidos muitos temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica. A Conferência de Paris “implodiu” o conceito de educação de adultos.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica. Ela consagrou, assim, a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, das “necessidades básicas de aprendizagem”. Finalmente, como vimos atrás, a última Conferência Internacional de Educação de Adultos

(Hamburgo, 1997) consagrou a educação de adultos como um campo próprio e inovador da educação formal e informal, um campo impulsionado hoje pelos novos espaços de formação criados pelas novas tecnologias da informação.

A luta contra o analfabetismo no Brasil

Sensibilizado pela enorme quantidade de analfabetos no Brasil (em torno de 76% da população adulta), o poeta fluminense Olavo Bilac (1865-1918), no início do século XX, liderou uma campanha contra o analfabetismo. Os chamados “pioneiros da educação nova” (1932) preocuparam-se com a democratização da educação e sustentavam a educação integral. Contudo, desconheciam as reivindicações populares por uma educação de adultos.

Em 1942, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, que destinou 25% dos recursos à alfabetização de adultos (regulamentado só em 1945). A **luta contra o analfabetismo** no Brasil é antiga, mas, até agora, não alcançou sua meta que é a de eliminá-lo. As grandes “campanhas” contra o analfabetismo começam ainda na década de quarenta. Em 1947, o governo Eurico Gaspar Dutra iniciou uma Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que foi encabeçada pelo educador Lourenço Filho e retomada por Getúlio Vargas em 1952, com o nome de Campanha Nacional de Educação Rural. Falava-se em “doença do analfabetismo”, em “chaga”, “erva daninha”, uma visão que foi contestada em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, com a participação de Paulo Freire. Em 1958, Juscelino Kubitschek criou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, continuada no início da década de sessenta pelo Movimento de Educação de Base (MEB),

criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que continua atuante até hoje, beneficiando, sobretudo, a região Nordeste e utilizando-se, inicialmente, de programas radiofônicos. O programa foi iniciado em 1961 por meio de um convênio entre a CNBB e o governo de Jânio Quadros.

No Nordeste, ainda nos anos sessenta, Miguel Arrais, em Recife, e Djalma Maranhão, em Natal, iniciaram o movimento de cultura popular. Destaca-se, nessa época, a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, desenvolvida em Natal (RN), por Moacyr de Goes (1986). Todos esses novos movimentos sustentavam que não era possível alfabetizar apenas através de um puro “letramento” (trataremos desse tema no capítulo terceiro). Era preciso “conscientizar”. A experiência de Paulo Freire é desse período (Angicos, RN, 1963). Segundo Celso de Rui Beisiegel (In: Santos (org.), 2005, p.36), Paulo Freire, “no primeiro artigo que escreveu sobre conscientização e alfabetização, publicado, em 1963, na Revista *Estudos Universitários* da Universidade de Recife, dizia que o homem, primeiramente, se conscientiza para, depois, se alfabetizar, que dizer, o problema da alfabetização é importante, mas se é uma variável dependente, o essencial é conscientizar”. Em Angicos, a palavra “conscientização” foi traduzida nos relatórios de avaliação dos alfabetizados por “politização” (os originais desses relatórios encontram-se nos *Arquivos Paulo Freire* do Instituto Paulo Freire, em São Paulo). Para ele, o alfabetizando precisa, antes de mais nada, entender que ele é analfabeto não por sua “culpa”, mas que isso é fruto de uma sociedade injusta.

Dentro do programa das Reformas de Base de João Goulart, o tema da alfabetização tornou-se uma prioridade que iria ser concretizada no **Programa Nacional de Alfabetização** (PNA). Ele foi instituído pelo Ministério da Educação e Cultura através do Decreto nº 53.465, de

21 de janeiro de 1964, considerando a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo, e os esforços até agora realizados não têm correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional. Afirma que “o MEC vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem, o Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido”. O PNA previa a “cooperação e os serviços” de “agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalista, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis”. Desde seus primeiros escritos Paulo Freire preconizava a participação popular na luta contra o analfabetismo.

Ranieri Mazzilli, presidente em exercício dos primeiros dias que se sucederam ao Golpe Militar de 1964, como primeiro ato do regime autoritário que acabava de instalar-se no país, extinguiu o PNA, por meio do Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964, considerando “a necessidade de reestruturar o Planejamento para a eliminação do analfabetismo no país” e que “o material a ser empregado na Alfabetização da População Nacional deverá veicular idéias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso país”.

O regime militar (1964–1985) criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o **Mobral**, com o objetivo de alfabetizar 11,4 milhões em quatro anos e erradicar o analfabetismo em oito anos (1975). Dez anos depois (1967) de sua criação, o Mobral não havia conseguido alcançar suas metas e os dados que seus promotores

7. Como o método do Mobral previa o pagamento ao professor por número de alunos, muitos alfabetizadores matriculavam alunos já alfabetizados para ganhar melhores salários.

apresentaram foram questionados pelos educadores⁷. Com a redemocratização do país, o Mobral foi extinto em 1985 e, no lugar dele, foi criada a Fundação Educar (Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos Educar), no governo José Sarney.

A descontinuidade que caracteriza a política governamental desse setor é demonstrada no governo Fernando Collor, que extingue a Fundação Educar e implanta, em 1990, o efêmero Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, o Pnac, com o objetivo de reduzir em até 70% o analfabetismo em quatro anos. Com o impedimento de Collor, o seu sucessor, Itamar Franco, institui, em 1993, o Plano Decenal de Educação Para Todos, com o apoio da Unesco, e a meta de eliminar o analfabetismo em dez anos (2003), conforme previa a Constituição Federal de 1988.

Em 1989, com a finalidade de preparar o Ano Internacional da Alfabetização (1990), foi criada, no Brasil, a Comissão Nacional de Alfabetização, de início coordenada por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão. Ela foi criada com o objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização a longo prazo que não foram assumidas pelo governo federal. Pelo contrário, o governo Fernando Henrique, que assumiu em 1995, desprezando completamente a educação popular, extinguiu a Comissão em 1997. E mais: com a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) – Lei nº 9.424/96 – ele deu um duro golpe na educação de jovens e de adultos, vetando o inciso II do artigo 2º que permitia a estados e municípios a inclusão dos alunos matriculados no ensino supletivo como alunos regulares do ensino fundamental para efeito da distribuição dos recursos do referido Fundo. estados e municípios foram assim desestimulados a abrirem vagas para a educação de jovens e adultos.

Fernando Henrique Cardoso, em 1997, criou o Programa **Alfabetização Solidária**⁸, que continua ainda hoje, também conhecido pela sigla PAS e por AlfaSol. Esse programa havia atendido, até o final do seu governo (2002), perto de 3 milhões de jovens e adultos. Entender a educação de adultos como um ato de “solidariedade” é concebê-la como um ato humanitário, generoso, voluntário, muito desejável, mas não como uma modalidade da educação básica. A alfabetização de adultos não pode ser concebida como uma questão de solidariedade. É uma questão de direito social. É um direito que foi negado ao analfabeto na infância e na adolescência. O Estado deve garantir esse direito. O Brasil tem uma grande dívida social em relação aos adultos brasileiros analfabetos. Em 2001, Fernando Henrique Cardoso, ao vetar os recursos que garantiriam o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, fragilizou os mecanismos de proteção do direito à educação, principalmente o direito à educação de adultos.

O ministro da Educação daquela gestão, Paulo Renato Souza, entendia que o analfabetismo iria ser vencido por meio da escolarização das crianças: “a taxa de analfabetismo em nosso país”, diz ele, “vem se reduzindo de forma rápida ultimamente, à razão de cerca de um ponto de porcentagem a cada ano. Este é um fenômeno novo, pois nos onze anos que vão de 1980 a 1991 a proporção de analfabetos havia caído apenas cinco pontos de porcentagem” (Souza, 2004, p.2). Paulo Renato entendia que isso se dava porque havia sido fechada a “fábrica de analfabetos” (referindo-se à escola).

8. A **Alfabetização Solidária** (AlfaSol) é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e de utilidade pública, que adota um modelo simples de alfabetização inicial, inovador e de baixo custo, baseado no sistema de parcerias com os diversos setores da sociedade. A organização trabalha desde janeiro 1997 e já atendeu mais de 5 milhões de alunos em mais de 2 mil municípios, em parceria com empresas, governos e universidades.

A criação do Programa Brasil Alfabetizado, em 2003, pelo governo Lula, constitui-se no último capítulo dessa saga contra o analfabetismo no Brasil. Mas é preciso avançar mais e com mais rapidez.

Nos últimos anos, o tema do analfabetismo e o tema da elevação da escolaridade e da educação de adultos têm sido abordados cada vez com mais frequência e com mais importância na mídia brasileira. Mas ainda nos resta um longo caminho a percorrer porque o nosso atraso é muito grande. Precisamos dar uma nova chance àqueles e àquelas que não puderam frequentar a escola na infância. E não estamos facilitando as coisas. Idéias como a criação de um **Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos**, o Enceja⁹, estão com dificuldade de serem implementadas.

9. O **Enceja** está em discussão desde 2002 (Portaria Ministerial nº 2.270/02). Ele poderia representar mais uma chance para o adulto analfabeto. O ministro Fernando Haddad relançou a idéia através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), atendendo à solicitação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Seu objetivo é possibilitar uma avaliação de competências e habilidades básicas de jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino na idade própria. Em 2007, o Inep, por meio de seu presidente Reynaldo Fernandes, recolocou a questão, já que é o Inep o órgão do MEC encarregado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a educação de jovens e adultos é considerada como uma modalidade da educação básica. Para quem está fora do sistema – adultos com dificuldade de frequentar cursos regulares – o exame seria uma oportunidade de voltar a estudar. A União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) defende o Enceja, mas alguns educadores argumentam que, com o Enceja, o Estado desobriga-se de seu dever de oferecer vagas no ensino regular de EJA e que dificilmente um exame nacional contemplará a diversidade de nossa realidade local, o que levaria muitos jovens e adultos a se sentirem ainda mais inferiorizados por não conseguirem passar no Enceja. Seja como for, avaliar e ser avaliado é um direito de todos os cidadãos e me parece que muitos jovens e adultos estão esperando por mais essa oportunidade. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) manifestou-se favorável. Contudo, até agora, o projeto não saiu do papel. Precisamos caminhar mais rápido quando se trata do adulto analfabeto. Quem tem fome de letras tem pressa, parafraseando nosso querido Betinho – o sociólogo Herbert de Souza (1935-1997).

Precisamos facilitar e estabelecer **alianças e parcerias** entre governos e sociedade civil. Só através do Estado não se chegará a eliminar o analfabetismo. O atraso é muito grande e os governos precisam contar com a participação ativa da sociedade civil. Trata-se, pois, de construir uma aliança entre o poder público e a sociedade civil.

Muitos **programas de alfabetização** ainda não atendem às necessidades específicas de cada segmento da população: indígenas, negros, mulheres, deficientes, camponeses etc., não levando em conta as culturas e as linguagens locais. No caso dos indígenas, por exemplo, para tornar a EJA realmente eficaz na construção de uma sociedade multiétnica e pluralista, seria absolutamente necessária a alfabetização multicultural bilíngüe.

No marco da **Década das Nações Unidas para a Alfabetização** e dos **Objetivos do Milênio**, seria oportuno criar um sistema de monitoramento dos programas existentes, como vem propondo a Rede MOVA BRASIL, que possa, ao mesmo tempo, acompanhar os resultados obtidos na “Década”, sistematizando e analisando as informações coletadas e subsidiando pessoas e instituições interessadas em contribuir para tornar esse país um “território livre do analfabetismo”. O processo de preparação da **Confinte VI**, da Unesco, a se realizar no Brasil em 2009, é um motivo a mais para investirmos nossas energias nesse desafio.

Uma questão ainda em aberto

O primeiro ministro da Educação de Lula (2003), Cristovam Buarque, assumiu como uma clara prioridade eliminar o analfabetismo “que está comprometendo o futuro do Brasil”, segundo ele (Buarque e Werthein, 2003). A meta do “analfabetismo zero”, de um “Brasil como território livre do analfabetismo”, foi

muito discutida no interior do governo e resultou no Programa Brasil Alfabetizado.

Em novembro de 2002, educadores e educadoras vinculados à Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB) e aos Fóruns Estaduais de EJA haviam enviado um **manifesto ao presidente** eleito, propondo que o seu governo adotasse o **MOVA-Brasil**¹⁰ como política de governo, possibilitando a “recriação do legado de Paulo Freire”, a exemplo das diversas administrações populares que implantaram os seus MOVAs a partir de parcerias entre a sociedade civil organizada e o poder público, garantindo a “alfabetização enquanto ação cultural”.

A proposta da RAAAB e dos fóruns era que o MOVA-Brasil se constituísse como “uma rede que articula e estimula a expansão das ações de alfabetização de jovens e adultos já existentes no país, e promove novas iniciativas de alfabetização orientadas por uma perspectiva de democratização da cultura e participação popular”. Entre outras propostas, o manifesto previa uma avaliação inicial dos programas existentes na área como o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa Nacional de Formação Profissional (Planfor) e o Recomeço. Caberia ao governo constituir a Rede MOVA BRASIL, cartografando as ações e iniciativas existentes, organizando um cadastro nacional de agências formadoras e um banco de recursos pedagógicos e

10. Reproduzimos neste livro a grafia utilizada nos documentos consultados: a) “Rede MOVA BRASIL”, para designar o movimento e os encontros de MOVAs; “Projeto MOVA-Brasil”, ao nos referir ao trabalho desenvolvido pelo Instituto Paulo Freire em parceria com a Petrobras e a Federação Única dos Petroleiros; c) “MOVA-Brasil”, como política pública defendida tanto pela Rede MOVA BRASIL quanto pelo programa de governo “Lula Presidente” de 2002. A sigla MOVA aparece neste livro tanto para designar um processo, um movimento, quanto para designar uma concepção pedagógica, uma metodologia ou uma tecnologia social.

dialogando com as experiências municipais e estaduais de MOVAs. Enfim, o MOVA-Brasil buscava criar um grande “movimento nacional” em favor da ação alfabetizadora, “por meio de rádio e televisão, campanha convocatória chamando os adultos e organizações para se engajarem no movimento de alfabetização”, tendo em vista as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), retomando os compromissos internacionais assumidos pelos Brasil e a longa tradição de educação popular da América Latina da qual Paulo Freire foi um dos seus grandes protagonistas.

— *O que aconteceu com essa iniciativa?*

— Na gestão de Cristovam Buarque o tema foi colocado várias vezes, mas o governo entendia que o MOVA-Brasil era uma metodologia “entre outras” (não uma política pública) e não poderia privilegiar “apenas uma”. Cristovam Buarque priorizou o combate ao analfabetismo, mas não aceitou a proposta do MOVA-Brasil. O governo Lula, via Petrobras, apoiou um programa de alfabetização, com base nessa metodologia, em nove estados, chamado Projeto MOVA-Brasil, uma parceria com o Instituto Paulo Freire, um dos signatários do manifesto, e a Federação Única dos Petroleiros, mas não foi além disso. Era um programa que não cabia no seu plano de “governabilidade ampliada” pelo seu caráter popular e mobilizador da sociedade civil. O governo Lula tinha um outro referencial e não cabe aos propósitos deste livro analisar os seus méritos. A Rede MOVA BRASIL continua ativa como iniciativa da sociedade civil, mas não como “política pública”¹¹.

11. Sobre a Rede MOVA BRASIL, veja-se a tese de doutorado de Maria Alice de Paula Santos (2007), defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com o título *Tecendo a Rede MOVA BRASIL: sua história, seus sujeitos, suas ações*. Maria Alice de Paula Santos acompanhou e estudou o processo de constituição da Rede, seus desafios e conquistas e sua contribuição teórico-prática na discussão dos novos paradigmas

Não creio que o desafio lançado com a proposta para a implementação do MOVA-Brasil tenha sido em vão. É verdade que a proposta não foi implementada como desejavam os seus promotores. Contudo, sem adotar unicamente a metodologia MOVA, a proposta de organização de um **movimento amplo** de alfabetização, maior do que é hoje o Programa Brasil Alfabetizado, poderia ser impulsionado pelo governo federal. Creio que ainda há tempo, se houver vontade política do governo Lula. Para isso seria necessário criar um plano estratégico de participação envolvendo todas as forças vivas ligadas hoje aos “esfarrapados do mundo”, como dizia Paulo Freire, em favor da alfabetização de jovens e adultos. A Rede MOVA BRASIL poderia reapresentar a sua proposta, em tempo, com um novo formato. Eu, pessoalmente, apoiei a primeira proposta. Levei-a pessoalmente ao ministro Cristovam Buarque. E como “sou brasileiro, e não perco a esperança,” apostaria, se convocado, novamente, numa nova proposta.

Em junho de 2004, o 4º Encontro Nacional de MOVAs enviou ao ministro Tarso Genro uma carta na qual já não cobrava mais uma resposta (pois já havia sido dada mais pelo silêncio do que formalmente) à proposta do ano anterior (ao ministro Cristovam Buarque). As sugestões do 4º Encontro Nacional já eram mais concretas, como a articulação entre o MOVA e a EJA e a participação da coordenação nacional da Rede MOVA BRASIL na Comissão Nacional de Alfabetização.

O ministro Cristovam Buarque tinha uma meta ambiciosa que era eliminar o analfabetismo no Brasil

de educação de jovens e adultos, a educação popular e a implementação de políticas públicas. Constituída por uma grande variedade de projetos e programas de MOVAs, a Rede MOVA BRASIL vem consolidando a metodologia (tecnologia social) MOVA, compreendendo o conceito e a prática da alfabetização de jovens e de adultos como um processo amplo, que vai muito além da competência em leitura e escrita.

em quatro anos. Ele falava muito em “abolir” o analfabetismo, comparando a sua meta à abolição da escravidão. Pretendia alfabetizar 20 milhões de jovens e adultos. Criou, para isso, em 2003 o Programa Brasil Alfabetizado e uma nova secretaria, a **Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo** (SEEA), coordenada por João Luiz Homem de Carvalho. Insistiu com o presidente Lula para aportar os necessários recursos a esse gigantesco empreendimento. Não foi atendido e saiu do governo e do partido do presidente. Foi substituído, no ano seguinte, por Tarso Genro, que mudou as prioridades e ampliou as responsabilidades daquela secretaria extraordinária transformando-a na **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade** (Secad), cujo primeiro secretário foi Ricardo Henriques.

A Secad tem por **objetivo** “formular, implantar e avaliar políticas educacionais para a valorização da sociodiversidade brasileira”. No que se refere à alfabetização de adultos, a Secad coordena o programa do governo federal Brasil Alfabetizado, que tem por **objetivo** “reduzir os índices de analfabetismo no país, fazendo parte do processo de inclusão social e educacional”¹². A Secad atende também a educação indígena, a educação ambiental, a educação do campo e desenvolve ações educacionais complementares voltadas para crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade social.

A Secad foi criada para enfrentar o desafio das desigualdades educacionais (gênero, etnia, idade, capacidade etc.), mas o seu eixo organizador é a **educação continuada** ao longo de toda a vida, no qual se situa a educação de adultos, tanto em sistemas formais quanto não-formais, como garantia do direito à

12. Nos dois primeiros anos de existência, o Brasil Alfabetizado atendeu 3,3 milhões de brasileiros.

educação. Desde que foi criada, a Secad manteve um diálogo permanente com os Fóruns Estaduais de EJA e tem apoiado os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas), bem como os Encontros da Rede MOVA BRASIL, considerados como “importantes interlocutores”, costumava dizer o primeiro diretor da Educação de Jovens e Adultos da Secad, o professor Timothy D. Ireland. Por conta dessa interlocução é que muitos programas do MOVA beneficiaram-se de parcerias com o Brasil Alfabetizado.

Depois de tantos esforços, minha conclusão é que a questão da alfabetização de adultos, no Brasil, continua em aberto, uma questão ainda não devidamente equacionada.

A sociedade civil está fazendo a sua parte

Os **Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos** (Enejas), uma iniciativa da sociedade civil, têm se constituído no espaço privilegiado de discussão dos principais desafios da área, bem como da proposição de novas políticas públicas de alfabetização e de seu financiamento. Nos Enejas também são discutidas as concepções pedagógicas de EJA. Eles têm defendido uma educação de jovens e adultos como uma “modalidade da educação básica”, não como uma escolarização compensatória, mas como ação ampla, social e política, não apenas técnica e instrumental. Autoridades responsáveis pela área e pesquisadores têm participado dos Enejas somando-se aos esforços dos numerosos Fóruns de EJA, hoje se estendendo por todo o país. Os **Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos**, como movimento social, caracterizaram-se pela diversidade tanto na forma como vêm se constituindo, quanto pela sua capacidade de mobilização alcançada. Os fóruns têm oportunizado espaços para o exercício democrático,

para a participação e o debate plural, partindo do diálogo como fundamento, fortalecendo a constituição coletiva de percursos comuns, em instâncias locais.

Os Enejas têm buscado formas de assegurar sua maior independência em relação aos órgãos governamentais, ampliando a participação dos movimentos populares, particularmente com a **Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB)**, coordenada por um colegiado de organizações filiadas, se constitui num espaço plural de discussão e debate dos rumos da ação alfabetizadora do Brasil, agregando pessoas, grupos, organizações governamentais e não-governamentais. Ela tem por objetivo o intercâmbio e a sistematização de experiências, a intervenção nas políticas públicas e na formação de educadores, inspirada no paradigma da educação popular, entendendo a alfabetização de jovens e adultos como um direito humano fundamental e crucial na construção da cidadania.

Os Enejas têm defendido que o educador bem formado não é necessariamente o que freqüentou cursos. **A formação específica em alfabetização de adultos** inclui habilidades como reconhecer e valorizar a cultura do aluno e relacioná-la com o saber científico. Os adultos exigem do alfabetizador, além dos saberes científicos, práticas educativas que aproveitem a sua experiência de vida. O processo de alfabetização precisa corresponder às suas necessidades e não às necessidades da escolarização. Por isso, na proposta do MOVA são capacitadas como alfabetizadoras pessoas da própria comunidade, que tenham, pelo menos, o ensino médio completo. Essa proximidade entre alfabetizador e alfabetizando tem sido um dos fatores do êxito do MOVA: enquanto na maioria dos programas de alfabetização de adultos o índice de abandono dos cursos está acima de 30%, nos programas do MOVA a desistência é menos do que 10%.

No MOVA a alfabetização não é vista apenas como aquisição do domínio da leitura e da escrita, mas como a capacidade de usar essa habilidade no desenvolvimento pessoal e coletivo com vistas ao exercício crítico de sua cidadania e à construção de uma sociedade mais justa. A aquisição mecânica da relação som/grafia não garante ao aluno a capacidade de ser um agente transformador.

Na **metodologia do MOVA**, a formação do educador é fundamental. Seu **objetivo** é preparar o educador para alfabetizar a partir de uma metodologia dialógica e conscientizadora, desenvolver uma prática pedagógica que facilite a aprendizagem da leitura, escrita, cálculo e ciências naturais do educando e o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e outras linguagens, da consciência crítica, ética e da cidadania plena. Para atender a esse objetivo, nos cursos de formação do MOVA são tratados, entre outros **temas**, os seguintes: teorias do conhecimento (socioconstrutivismo), Método Paulo Freire (leitura do mundo, tema gerador, estudo do meio etc.), o currículo de EJA, psicogênese da língua escrita, ritmos e diferenças pessoais no processo de formação, intertransdisciplinaridade, intertransculturalidade, planejamento e avaliação dialógica, relações interpessoais, como trabalhar com classes heterogêneas e dificuldades de aprendizagem.

Diferentemente dos **programas estatais** que entendem freqüentemente a alfabetização como escolarização ou puro letramento, os programas criados pelas ONGs e movimentos sociais vão além desse **conceito restrito de alfabetização** que considera alfabetizado o indivíduo “capaz de ler e escrever um bilhete simples”, conceito adotado pelas Nações Unidas e usado, no Brasil, nas estatísticas do IBGE. Isso diminui substancialmente o número dos chamados “analfabetos” nos cômputos estatísticos. Ser alfabetizado é integrar-se à vida social exercendo a cidadania, na condição de leitor, escritor

e comunicador, como agente ativo e transformador de uma sociedade. O processo de alfabetização deve garantir o acesso a outros conhecimentos que ampliam a inserção crítica do alfabetizando na sociedade. É nessa direção que a sociedade civil tem caminhado, constituindo-se numa grande força social, ainda não inteiramente inserida nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.



CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO MOVA

Dia 1º de janeiro de 1989. Um partido popular assumia, pela primeira vez na história, a mais importante cidade do país: São Paulo. A eleição de Luiza Erundina para governar a maior metrópole da América do Sul, com uma proposta clara de “inversão de prioridades”¹³, possibilitou melhores perspectivas de implantação de instrumentos da participação popular.

Fazendo parte deste esforço de “inversão de prioridades” e valorizando a educação de jovens e adultos, o município de São Paulo introduziu o ensino noturno em todas as escolas de “primeiro grau” e transferiu o Programa de Educação de Adultos (EDA) da Secretaria de Bem-Estar Social¹⁴ para a Secretaria de Educação. O EDA era um programa de alfabetização e pós-alfabetização em nível de suplência, criado, em São Paulo, no início da década de setenta, em convênio com a Fundação Mobral. Luiza Erundina havia sido uma das fundadoras do EDA como assistente social daquela secretaria. A partir de 1984, com o encerramento do convênio com

13. Essa expressão foi cunhada pelo Partido dos Trabalhadores, nos anos oitenta, para designar a estratégia de inversão do projeto conservador, dando prioridade à participação popular e ao atendimento das necessidades das periferias urbanas e não das classes médias e altas do centro, defendida pelos governos conservadores.

14. E não se tratava de uma simples transferência de um órgão municipal para outro. Tratava-se de uma nova concepção de educação de jovens e adultos. O fato de estar numa secretaria de “Bem-Estar”, a educação de jovens e adultos traduzia uma concepção assistencialista e compensatória de educação.

o Mobral e com a autorização do Conselho Estadual de Educação, o programa passou a denominar-se Programa de Educação de Adultos (EDA).

Mas, o que realmente marcou a gestão de Luiza Erundina no campo da educação foi a criação do MOVA-SP – Movimento de Alfabetização de Jovens e de Adultos da Cidade de São Paulo, em parceria com a sociedade civil.

Origens do MOVA

O Programa MOVA-SP foi lançado no dia 29 de outubro de 1989, na Câmara Municipal de São Paulo, contando com a participação massiva de movimentos populares da capital paulista. Na ocasião falou Paulo Freire:

Só muito dificilmente poderia negar a alegria, mesmo bem comportada, que sinto hoje, como secretário de Educação da cidade de São Paulo, enquanto um entre os que pensam e fazem o MOVA-SP. A alegria de ser um dos que pensam e fazem o MOVA, tantos anos depois de haver coordenado o Plano Nacional de Alfabetização do MEC, em 1963 e que o golpe de Estado frustrou em começos de 64. Sabemos, os 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 provando-se, 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 ao nível da decisão. A administração popular democrática de Luiza Erundina tem vontade política indispensável à marcha do MOVA-SP. Nós garantiremos o nosso empenho para fazer as coisas certas,

respeitando os movimentos sociais populares com os quais trabalharemos e buscando o apoio conscientemente crítico dos alfabetizandos, sem o qual fracassaremos. (PMSP/SME, 1989:2)

Os movimentos populares, aos quais Paulo Freire referiu-se no lançamento do Programa MOVA-SP, surgiram muitas vezes em função da ausência do Estado no provimento da educação de jovens e adultos, e, muitas vezes, contra o próprio Estado. Com a gestão de Luiza Erundina, os movimentos populares encontravam-se diante de uma administração que mostrava vontade política de enfrentar, em parceria com eles, o desafio do analfabetismo. Colocaram, então, a experiência deles a serviço do governo municipal, sem com ele se confundir.

A partir da confluência entre a vontade política do município e os interesses dos movimentos populares, oficializou-se, através do Decreto nº 28.302 de 21 de novembro de 1989, a parceria entre governo e representantes da sociedade, buscando assim, num esforço conjunto, contribuir para a superação do grave problema do analfabetismo em São Paulo. A criação do MOVA-SP tinha por **objetivos**:

- 1º – Desenvolver um processo de alfabetização que possibilitasse aos educandos uma leitura crítica da realidade;
- 2º – Através do Movimento de Alfabetização, contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e dos educadores envolvidos;
- 3º – Reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular;
- 4º – Reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalhassem com alfabetização de adultos na periferia da cidade.

Na época estava em processo de discussão o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no qual os educadores defendiam a inclusão de um capítulo específico sobre educação de jovens e adultos. Nele, os educadores sustentavam a tese de que o direito ao ensino fundamental daqueles que não o tiveram na idade própria, só poderia ser garantido pela cooperação entre Estado e sociedade civil. A prefeitura de São Paulo antecipava-se ao que estava sendo definido na LDB. Pela nova LDB em debate, a educação básica de jovens e adultos deveria ser oferecida, nas formas convencionais, como o ensino noturno e supletivo, em condições e metodologias mais adequadas às necessidades dessa população que teve que abandonar a escola cedo, ou não teve acesso. A escola deveria adequar-se às características dessa parcela considerável da população por meio de uma organização mais flexível e as empresas deveriam reduzir em uma ou duas horas o trabalho para que seus trabalhadores não alfabetizados pudessem seguir os cursos no início da noite.

O município de São Paulo estava se integrando a esse esforço nacional e internacional às vésperas do Ano Internacional da Alfabetização (1990). As campanhas sempre haviam fracassado entre nós. Era necessário que organizássemos um esforço mais permanente, um movimento, não uma campanha efêmera.

Além da preocupação com o ensino noturno e com o EDA, num movimento permanente de articulação entre educação formal e educação de jovens e adultos, deu-se especial atenção ao MOVA, procurando parcerias que fossem muito além de uma campanha momentânea e passageira. O MOVA-SP reunia **três condições básicas** para que um programa de educação de jovens e adultos pudesse ter êxito:

- empenho e organização dos movimentos sociais e populares;

- vontade política da administração; e
- apoio da sociedade.

Ele tinha como proposta se constituir numa arrancada inicial na luta por um programa de escolarização básica de jovens e adultos, incorporando-se à luta geral pela escola pública e popular. Os seus idealizadores, entre eles Paulo Freire, Pedro Pontual, Stela Graciani, Maria José Vale Ferreira, Maria Alice de Paula Santos, Martha Carvalho e eu, entendíamos que o MOVA-SP deveria possibilitar o prosseguimento dos estudos em nível de pós-alfabetização¹⁵, isto é, do ensino fundamental. Não se tratava apenas de alfabetizar, mas de garantir o direito à escolarização básica formal – principal reivindicação dos participantes do **I Congresso dos Alfabetizados da Cidade de São Paulo**, no final de 1990. Nesse sentido, em 1991, para facilitar a emissão de atestados para o ingresso dos alunos na 5ª série do ensino fundamental ou na Suplência I, instituiu-se no MOVA-SP o Ciclo Ensino Fundamental I, um programa de **pós-alfabetização interdisciplinar**.

Os núcleos de alfabetização e pós-alfabetização do MOVA-SP foram sediados em equipamentos da própria comunidade e concebidos como focos aglutinadores e irradiadores da cultura local que incluía a história do próprio movimento popular da região, procurando ler, dessa maneira, a sua realidade, de forma crítica. Por meio desse processo de tomada de consciência de sua realidade, de apropriação e criação de conhecimentos novos, os alfabetizados teriam acesso, sistemática e progressivamente, a conhecimentos cada vez mais elaborados, constituindo-se, assim, em sujeitos da ação transformadora da sua própria realidade.

15. Os alfabetizados sempre reivindicavam que a secretaria possibilitasse a continuidade dos seus estudos no sistema formal de ensino.

A maioria dos **professores**¹⁶ do MOVA-SP pertencia à própria comunidade onde atuavam. Eles estavam comprometidos com as lutas que aí se desenvolviam e eram capacitados por meio de cursos de formação promovidos pela secretaria. Já os **supervisores** do programa eram escolhidos dentre os professores que recebiam formação científica.

Com o propósito de assegurar uma relação de parceria bem sucedida entre a prefeitura e os movimentos populares, criou-se o **Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Adultos da Cidade de São Paulo**. A idéia surgiu no início de 1989 a partir de reuniões conjuntas entre a secretaria e os grupos compostos por membros dos movimentos e por educadores comprometidos com a alfabetização de jovens e adultos de São Paulo. Esses grupos já desenvolviam iniciativas isoladas para alcançar melhor desempenho na realização de seus trabalhos. Com a criação do Fórum, puderam unificar suas experiências e ampliá-las, tendo em vista o compromisso daquela administração com as causas populares. A partir de sua criação, ele passou a se reunir mensalmente para debater o andamento do projeto.

Em seu primeiro ano de funcionamento, o MOVA-SP implementou 626 núcleos de alfabetização em convênio com 56 movimentos populares, tendo formado 2.001 alfabetizadores e alfabetizado 12.185 pessoas.

Concepção libertadora de educação

O fracasso das numerosas campanhas de “erradicação” do analfabetismo no Brasil não se explicam apenas

16. Os professores dos programas de alfabetização são chamados de alfabetizadores, educadores ou, simplesmente, monitores, dependendo do programa. A palavra “monitor” é cada vez menos utilizada, pois se pretende impulsionar a profissionalização do educador de EJA.

pela falta de vontade política, mas também por problemas pedagógicos e metodológicos.

Em nenhum contexto, alfabetizar se constitui num ato neutro. Na verdade, ninguém alfabetiza ninguém. O alfabetizador não alfabetiza o aluno. Ele é o **mediador** entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto deste processo de construção autônoma do conhecimento. Esta mediação consiste em estruturar atividades que permitam ao alfabetizando agir e pensar sobre a escrita e o mundo. Como dizia Piaget é o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento para se apropriar do conhecimento dos outros. E, como dizia Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, o homem se educa em comunhão” (Freire, 1982, p.28).

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas está começando. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima, pois a sua condição de analfabeto lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o **direito de se expressar**, diante de um mundo que sempre o silenciou.

Há muitos anos que a **andragogia**, de que nos fala Pierre Furter (1972), tem nos ensinado que a realidade do adulto é diferente daquela da criança, mas ainda não incorporamos esse princípio em muitas das nossas metodologias.

Eliminar o analfabetismo em sua origem exige que o **sistema público de ensino** seja capaz de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental. Mas não só. É necessário oferecer escola pública para todos, adequada à realidade onde está inserida, para que

seja de qualidade. Neste sentido, ela deve ser democrática pela gestão participativa, que integre a comunidade e os movimentos populares na construção e definição de sua identidade. Enfim, ela deve ser autônoma, isto é, cidadã. É o que podemos deduzir das experiências realizadas em administrações municipais populares como as de São Paulo (1989–1992) e de Porto Alegre, que teve, a partir de 1989, quatro governos populares consecutivos.

Isso implica a construção de **novas alianças** entre sociedade civil e Estado. O Estado, numa democracia, é o representante tanto dos setores médios quanto da burguesia e dos setores populares. A educação popular promoverá novas alternativas para o diálogo, postulará uma educação estatal vinculada aos movimentos sociais e às organizações não-governamentais, como o caso do MOVA-SP. Mas isso só é possível quando o Estado é governado por partidos políticos que já tenham vinculações efetivas com os movimentos sociais.

A concepção pedagógica do MOVA não foi inventada por Paulo Freire e nem pelos seus coordenadores. Ela foi se constituindo processualmente com o próprio desenvolvimento da educação popular. Os parceiros do MOVA (as entidades), em constante diálogo com a Secretaria Municipal de Educação (SME), foram determinantes nesse processo, contribuindo, com sua experiência em programas de alfabetização de adultos, na concepção, execução e avaliação do programa. Esse traço associativo servia de guia da concepção educacional do MOVA. Todos tínhamos certeza de que não poderíamos dissociar pedagogia e método, teoria e prática. Nossas ações práticas deveriam corporificar nossos princípios ético-político-pedagógicos.

Foi assim que surgiu um **sistema de formação** abrangendo formação inicial, continuada, geral e supervisão. A formação era entendida como:

- a possibilidade de articulação coerente entre o processo educativo e o processo político-organizativo do ponto de vista dialético, considerando que o processo educativo é também organizativo;
- a busca da integralidade dos processos formativos, considerando a vida humana e social como uma totalidade articulada e em movimento: o econômico-social, o político-afetivo e o cultural, abordados numa perspectiva interdisciplinar;
- possibilitar a apropriação do conhecimento universal produzido, na perspectiva crítica de que esse conhecimento é histórico e que está em construção, reconstruindo-o. (PMSP/SME, 1992, p.7-8)

A *formação inicial* dos alfabetizadores tinha uma carga horária de 48 horas, distribuída em várias semanas, com o objetivo de introduzi-los na visão dialógico-construtivista de alfabetização. Quando necessário, de acordo com as necessidades dos alfabetizadores, era fornecida uma *formação complementar*, vinculada à formação inicial, para articular a teoria construtivista com a prática da alfabetização, tentando superar dificuldades surgidas na sala de aula, e aprofundar temas que emergiam da prática pedagógica.

Oficinas e cursos implementavam a *formação geral*, principalmente no que se referia à **interdisciplinaridade**. A formação geral era dirigida a todos, inclusive aos alfabetizandos e aos supervisores. Além dos temas propriamente pedagógicos, discutia-se a realidade imediata, a conjuntura nacional e internacional e as diferentes visões de mundo contemporâneo. Eram pautados os temas demandados pelos alfabetizandos, tais como a questão da violência, do emprego, da Aids etc.

O último componente do sistema de formação do MOVA-SP referia-se à formação dos supervisores, que eram escolhidos seja pelos próprios monitores, seja pelas entidades. Eles serviam de ligação entre as salas de

alfabetização e a equipe central do MOVA. Visitavam diariamente as salas, acompanhando de perto as aulas. Semanalmente, às sextas-feiras, eles se encontravam com os alfabetizadores e, quinzenalmente, com a equipe central do MOVA.

Nos primeiros quatro anos de existência, o Programa MOVA-SP (1989–1992) realizou cerca de vinte cursos introdutórios de formação para monitores e supervisores, 75 reuniões de supervisão que se constituíram em **formação permanente** dos professores e seis seminários gerais e regionais. Em 1990, foi realizado o **I Congresso de Alfabetizando da Cidade de São Paulo** do qual participaram mais de 5 mil educandos e educadores¹⁷. Na parceria com os movimentos sociais, a prefeitura de São Paulo apoiou o programa com recursos financeiros e materiais. A meta – parcialmente alcançada – era até 1992 alfabetizar 60 mil pessoas.

O MOVA-SP não adotou uma única **orientação metodológica** ou, como se costumava dizer, o Método Paulo Freire. Procurou-se manter o pluralismo, só não se aceitando métodos pedagógicos anticientíficos e filosóficos autoritários ou racistas. Mas isso não poderia ser confundido com ecletismo. Sempre houve clareza em relação ao tipo de homem e de mulher se queria formar:

O ser humano que pretendemos educar é o sujeito capaz de construir a própria história, a partir de uma participação efetiva da sociedade. Um

17. Esse evento privilegiou o protagonismo dos próprios educandos, que tiveram oportunidade de expressar-se sobre o processo de alfabetização, primeiro pela elaboração de um texto-base para discussão e, durante o congresso, tomando a palavra e apresentando suas teses. Uma das suas principais reivindicações foi a continuidade dos estudos. O Congresso dos Alfabetizando da Cidade de São Paulo objetivou aprofundar os debates em torno das causas do analfabetismo e os caminhos de sua superação e estreitar as relações de trabalho e de compromisso entre alfabetizadores e alfabetizando.

homem engajado nas tarefas do seu tempo. Alguém voltado para realização de sua individualidade e ainda dotado de consciência social e de apreensão do seu papel histórico, por isso disposto a colaborar na luta popular global pelo direito à subjetividade democrática em que todos podem participar, decidir e dirigir a vida social (Maria José do Vale Ferreira. (In: Gadotti (org.), 1996, p.51)

Mesmo sem impor nenhuma metodologia, sustentamos nossos princípios político-pedagógicos, sintetizados numa **concepção libertadora de educação**, evidenciando o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, a nossa teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber, concebendo o educando como sujeito do conhecimento e compreendendo a alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também como um processo profundamente afetivo e social.

Para que um movimento de alfabetização se constitua num esforço coletivo, é necessário que a experiência seja a fonte primordial do conhecimento. Do contrário, ela se reduz apenas a um conhecimento intelectual que não leva à formação crítica da consciência e nem ao fortalecimento do poder popular, isto é, à criação e ao desenvolvimento das organizações populares.

Para que a entidade se integrasse ao MOVA-SP, bastava ter personalidade jurídica ou estar juridicamente constituída, ter representação no Fórum e atender aos seguintes **critérios** (MOVA-SP, 1989):

- já desenvolver, ou pretender iniciar, trabalhos de alfabetização e de pós-alfabetização com grupos populares;
- que os trabalhos fossem desenvolvidos dentro da concepção político-pedagógica libertadora,

respeitando-se o pluralismo de orientações metodológicas dos próprios movimentos segundo suas áreas de atuação;

- que os educadores tivessem domínio da leitura e da escrita;
- que os educadores populares se comprometessem a participar do processo de formação permanente junto ao coletivo dos educadores do Programa MOVA-SP.

O que estava sendo feito não se confundia com as campanhas de alfabetização. As experiências fracassadas de muitas campanhas de alfabetização na América Latina, e, em particular, no Brasil, nos levou a evitar a palavra “campanha”, acentuando o caráter de **continuidade** e de permanência do **movimento** que desejávamos construir.

O MOVA, herdeiro da educação popular

A educação popular, que vem inspirando, como **utopia latino-americana**, os movimentos populares, sempre foi muito ousada. Ela rompeu com esquemas formais rígidos do ensino regular, com um passado de desvalorização da educação de jovens e adultos e enfrentou o preconceito de que adultos “já não têm mais jeito” e de que basta o Estado investir em ensino fundamental para “fechar a torneira” do analfabetismo. Contra preconceitos como esses é que se instituiu o Programa MOVA-SP.

Por isso, não era de se estranhar que a administração que assumiu a prefeitura de São Paulo, em 1993, extinguisse o MOVA-SP. O novo secretário de Educação declarou, dia 20 de maio de 1993, ao jornal *Folha de S.Paulo*: “os valores deles – administração do Partido dos Trabalhadores (PT) – não são os valores que nós queremos para a educação dos alunos”. Dia 13 de abril

de 1993, um protesto com mais de 5 mil pessoas, na avenida Paulista, reivindicava a continuidade do MOVA-SP. O secretário respondeu que o protesto tinha um “viés político-partidário”. Apesar de todos os esforços de seus alunos e professores, o MOVA-SP esbarrou com a velha tradição brasileira que é uma das causas do nosso atraso educacional: a **descontinuidade administrativa** que caracteriza nossa administração pública em todos os níveis.

Defendemos o pluralismo político e o direito de cada governante, democraticamente eleito, ter a sua opção política na implementação de propostas educacionais, mas devemos questionar toda reforma educacional feita sem consulta aos seus principais beneficiados. É uma irresponsabilidade interromper programas educacionais que poderiam ser reformulados e redirecionados, sem necessidade de serem simplesmente extintos, como foi o caso do Mobral (extinto em 1985). Para além de nossas opções político-ideológicas e partidárias está o interesse da população à qual todo governante deve prestar contas. Isso reforça a tese em favor da autonomia das unidades escolares. Os projetos político-pedagógicos das escolas são mais duradouros do que as iniciativas dos gabinetes governamentais.

A originalidade do MOVA está, sobretudo, na sua metodologia, fundamentada na filosofia educacional de Paulo Freire. O educador precisa formar-se para ler o mundo e utilizá-lo como “tema gerador”, com o texto/contexto do processo de alfabetização, utilizando-se de grande variedade de materiais escritos. Como afirma uma das idealizadoras do MOVA-SP, Maria José do Vale Ferreira:

O conhecimento do sistema escrito alfabético, tanto na criança, quanto no analfabeto adulto, passa por diferentes níveis. O sujeito procura

ativamente compreender a natureza da língua escrita à sua volta, formula hipóteses próprias. Suas hipóteses se contradizem e, superando estes conflitos, o conhecimento avança. Suas tentativas de escrita mostram seus “erros construtivos”, essenciais à aprendizagem. (In: Gadotti (org.), 1996, p.68)

Na **concepção da aprendizagem** em Paulo Freire o alfabetizando é o sujeito ativo de sua alfabetização. Não é uma lata vazia a ser enchida pelo educador. Não é um mero receptáculo. O educador se comunica. Não emite comunicados. Para Maria José do Vale Ferreira (Idem, p.75) – uma das educadoras que mais contribuiu para a sistematização dos princípios político-pedagógicos do MOVA –, a **oralidade**, a **leitura** e a **escrita** são os “três pilares básicos” da alfabetização. “Diariamente presentes na sala de aula, na forma de textos significativos e variados, eles oferecem o contexto vivo indispensável ao trabalho com a linguagem”. Ao nível pré-silábico, o alfabetizando “escreve” espontaneamente o que ouve. Ao nível silábico, ele descobre que a escrita representa a fala. A descoberta seguinte é o da escrita ortográfica, “a forma padronizada da escrita”. Por isso, o educador precisa respeitar as **variedades lingüísticas** dos alfabetizandos.

Quando os alfabetizandos falam, o educador pode observar as características particulares de sua fala e, a partir daí, respeitando as suas variedades lingüísticas e sem pretender substituí-las, planejar ocasiões para que eles possam também ir fazendo uso da considerada “norma padrão” da linguagem falada e escrita de uso exclusivo da elite dominante, para poderem manejá-la em contextos sociais diferentes dos seus. Os alfabetizandos estão já cientes do fato de que há variedade lingüística de prestígio

e há aquelas socialmente estigmatizadas. Eles já chegam para o curso de alfabetização buscando esta outra variedade lingüística que lhes falta. É preciso corresponder à expectativa deles e ao mesmo tempo problematizar, refletir sobre a questão lingüística, sem aquela velha polarização do certo e errado. A linguagem popular oral não é a forma errada. (Idem, p.76)

A metodologia do MOVA começou a ser construída a partir de 1989 e foi se aperfeiçoando em numerosas outras experiências dos diferentes MOVAs que, inspirados no primeiro, foram agregando reflexões sobre suas práticas e aperfeiçoando esse instrumento de educação e de transformação social. O MOVA não pode ser separado de sua metodologia. Por isso hoje se dá tanta importância à necessidade de manter o que poderíamos chamar de “padrão MOVA” que está se dando no interior dos encontros nacionais de MOVAs, articulados pela Rede MOVA BRASIL.

Além da avaliação permanente e em processo, no final da administração, em 1992, a secretaria e os movimentos populares fizeram uma **avaliação rigorosa** dos resultados, demonstrando grande seriedade no trato da questão pública. Uma metodologia específica de avaliação foi desenvolvida para registrar, de forma clara e objetiva, os resultados obtidos. Essa avaliação, documentada com textos publicados pela secretaria, demonstrou que o trabalho de parceira entre Estado e sociedade civil dá bons resultados.

A preocupação do MOVA com a aprendizagem do analfabeto perpassava todas as ações do programa. A concepção de **avaliação** do MOVA

indica uma preocupação com o percurso do aluno na construção do conhecimento, criando e

recriando hipóteses sobre a leitura e a escrita. É entendido que o processo de aprendizagem não obedece a um calendário preestabelecido, pois cada alfabetizando tem um tempo, e este tempo deve ser respeitado. Sendo assim, o processo avaliado não se resume a testes que mensurem e classifiquem o conhecimento. Este mesmo processo deverá possibilitar a criação de uma “biografia” sobre a aprendizagem do aluno. Tem que ser um processo contínuo, dinâmico e muitas vezes informal. Avaliar é muito mais que um estabelecimento de conclusões definitivas. Avaliar, por sua natureza cíclica, segue um processo de observações e constante reformulação de juízos sobre a compreensão dos alunos. (Santos (org.), 2005, p.10)

O Programa MOVA-SP foi avaliado positivamente pelos seus organizadores, bem como por estudos realizados por pesquisadores e observadores externos. A pesquisa realizada pelo professor Carlos Alberto Torres, diretor do Latin American Center da Universidade da Califórnia, Los Angeles, avaliou o impacto real da alfabetização na vida dos neo-alfabetizando ao nível da consciência política, da mobilidade social e econômica, isto é, da melhoria do rendimento e do trabalho, bem como ao nível da cultura e da comunicação. Ele constatou que as expectativas eram maiores do que os resultados no plano da melhoria salarial, mas não questionou, em momento algum, a validade do programa e os seus benefícios para a população atendida.

O Programa MOVA-SP serviu de referência para outras experiências e se constituiu num processo muito significativo de formação para todos os que o promoveram. A avaliação realizada mostrou que o programa trouxe ganhos relevantes para a formação dos

educadores, dos educandos e dos movimentos sociais e populares.

Como destaca um dos idealizadores do MOVA, Pedro Pontual (1995), em sua dissertação de mestrado – a primeira sobre o MOVA-SP – defendida em 1995 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o “pioneirismo e a originalidade” do MOVA-SP tornou-se uma “idéia-força” e referência para muitos outros movimentos de alfabetização. O MOVA-SP, **herdeiro da tradição do movimento de educação popular**, conseguiu a façanha de reunir uma centena de movimentos populares que até então trabalhavam isoladamente e construiu uma forma particular de parceria entre Estado e sociedade civil, não apenas administrativo-financeira, mas também político-pedagógica. O processo de construção foi fundamentado em valores democráticos que resultou no aprofundamento de uma nova cultura política para a qual a educação é um instrumento fundamental. O grande saldo que ficou do MOVA-SP foi a experiência de **articulação dos movimentos populares**, constituídos hoje num novo e importante ator social na cidade de São Paulo.

O **Instituto Paulo Freire** foi uma das instituições que deu continuidade ao MOVA-SP, com um grupo dos seus principais dirigentes. Hoje, o IPF tem um programa de formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos a partir de uma metodologia fundamentada nos princípios da filosofia educacional de Paulo Freire e continua o trabalho do MOVA-SP em parcerias, principalmente com os municípios que priorizam a educação de jovens e adultos.

Continuamos insistindo que o Estado precisa ser o principal articulador das políticas públicas de educação e que o ensino fundamental é um **direito** constitucional, não devendo, pois, ser transformado em simples **serviço** a ser prestado por empresas privadas.

Mas insistimos também que o nosso atraso educacional não será superado sem a união de forças que consigam instituir a educação realmente como prioridade. A participação da sociedade civil neste setor tem sido muito importante.

– *Em que bases essas parcerias eram feitas?*

– Paulo Freire não impôs nenhuma condição política, ideológica ou metodológica. Todavia, na visão de Paulo Freire, essas parcerias deveriam orientar-se pelo **paradigma da educação popular** do qual ele foi um dos grandes inspiradores. Entre as intuições fundamentais deste paradigma podemos destacar:

- a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento;
- a defesa de uma educação para a liberdade, pré-condição da vida democrática;
- a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem de aprender (e por isso estuda).

A qualidade em educação de jovens e de adultos deve ser medida pelo atendimento às suas necessidades educacionais e culturais. Não se trata de “repassar” para eles um saber já cristalizado e elitista. Trata-se de construir junto com eles um novo saber, realmente libertador e significativo para o projeto de vida de cada um dos educandos-educadores.

É verdade, a educação popular hoje se constitui num **mosaico de teorias e de práticas**. Mas ela tem como elemento comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, portanto, com a emancipação humana. São perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas, cotejadas constantemente com a dureza dos fatos. Todas refletem uma recusa à educação como prática da dominação. Não uma recusa oportunista ou

servil, mas uma recusa utópica e amorosa; uma recusa que aceita duvidar das próprias condições de produção científica e das certezas alcançadas, para evitar a mistificação da razão prática. Uma série de perspectivas que coincidiram em várias opiniões, uma delas, na busca de uma ciência social e educativa integradora, radical, cognitiva e afetiva, e, ao mesmo tempo, heurística, consciente de que é impossível separar a ciência dos interesses humanos.

A primeira condição para a análise da realidade é a docilidade aos dados empíricos, que são construídos socialmente e lidos a partir da teoria. Quem estudou as inúmeras experiências de educação popular conhece as debilidades, limitações, omissões e mitos desta educação. Esses problemas não desqualificam a educação popular *in totum*, mas convidam a um esforço teórico crítico de maior magnitude, e um esforço prático descomunal.

Nas últimas décadas assistimos à crescente crise no campo da educação, colocando em risco também o desenvolvimento econômico dos países periféricos ou, como se diz hoje, “globalizados”. Diante dessa crise dos sistemas de ensino, diante do debate de **novos parâmetros curriculares**, a educação popular coloca à disposição dos educadores um arsenal de experiências e de reflexões sobre elas.

As **alternativas experimentadas** dentro dos sistemas educativos se mostraram insuficientes para modificar a crescente deterioração dos sistemas de ensino. As estratégias reformistas não obtiveram os resultados esperados. As mudanças têm sido poucas, e a maioria das propostas postula reformas de caráter formal. Muitas das reformas tentadas nos últimos anos não se constituíram em alternativas transformadoras dos sistemas educativos.

Paralelamente a essas tentativas de transformação

escolar, um **grande número de experiências de educação popular**, inclusive as fragmentadas e microscópicas, ofereceram um sem-número de alternativas teóricas, políticas, organizativas e educativas: a educação popular vinculada aos movimentos sociais, como o MOVA-SP, à comunidade educativa, como no *projeto de Pais e Filhos* em Santiago, no Chile; a educação popular vinculada a *reformas revolucionárias* do Estado, como a da Nicarágua e a de Granada; a *educação mapuche* nos pampas argentinos; a formação de *cooperativas* nas agrestes montanhas Tarahumares, no México, ou a *campanha de alfabetização* no Equador, apoiada pelo setor público e pelas organizações da sociedade civil e inspirada na melhor tradição transformadora da educação popular. Há outras experiências de educação popular exitosas em curso como a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Brasil, inspiradas em Paulo Freire, e a do Movimento Zapatista, no México. Todas elas são portadoras de um sonho: uma sociedade justa, uma sociedade de iguais.

Hoje, sobretudo após as mudanças ocorridas com a globalização da economia capitalista, alguns neoliberais entoam loas ao “fim da utopia”, sustentados no desencanto com os modelos populares e socialistas. Tentam justificar o *status quo* por um pragmatismo político que não vê qualquer razão para sustentar ideais de solidariedade ou de possibilidade de outra sociedade a não ser a existente.

Por mais enraizado que esteja, no momento presente de perplexidade paradigmática, esse pensamento não deixa de ser iníquo, na medida em que menospreza a luta de milhares de homens e mulheres que, animados pela esperança numa humanidade emancipada, durante séculos, empenharam suas vidas e sonharam com uma ordem social fundada na justiça, contra a lei da selva. A irracionalidade e a degradação moral não

podem ser consideradas pós-modernas. Ao contrário, elas representam tudo o que os homens sempre desejaram superar.

O avanço da humanidade na direção de maior liberdade, justiça e equidade sempre foi movido pela utopia. Resgatá-la de todas as formas, seja por meio de ideais políticos e econômicos, seja por meio de perspectivas culturais ou educacionais, realçando, por exemplo, a contribuição do paradigma da educação popular, significa enfrentar a irracionalidade e promover a emancipação.

Letrados, sim. Mas, letrados cidadãos

A *alfabetização* tem sido entendida tradicionalmente como um processo de ensinar e aprender a ler e escrever, portanto, alfabetizado é aquele que lê e escreve. O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito. Enquanto prática discursiva,

a alfabetização possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (Freire, 1991, p.68)

Freire defendia a idéia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia: o ser humano, muito antes de inventar códigos lingüísticos, já lia o seu mundo. Para ele, o processo de alfabetização, como de resto toda a educação, vai muito além do aprendizado das letras. Insistia que a leitura do mundo precede a leitura da palavra: “a prática

da alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade, porque toda leitura de mundo está grávida de um certo saber” (Freire, 2001, p.134).

O conceito de alfabetização em Paulo Freire é muito claro. Por isso, em momento algum na implementação do Programa MOVA-SP havia qualquer dúvida em relação ao papel da educação no processo de emancipação e a importância do domínio dos códigos da leitura e da escrita (letramento) no processo de alfabetização. Maria José do Vale Ferreira, apresentando os princípios político-pedagógicos do MOVA-SP afirma:

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. (In: Gadotti (org.) 1996, p.59)

A presença freqüente de Paulo Freire nas reuniões de coordenação do MOVA, com suas constantes intervenções, nos dava certeza de que estávamos no caminho certo. Por isso, quando apareceram alguns estudos, nos últimos anos, tentando substituir alfabetização por letramento, ficamos muito surpresos, mas em nada abalaram nossas convicções quanto à visão que tínhamos da importância do processo de alfabetização.

O termo *letramento* tem sido utilizado atualmente por alguns estudiosos para designar o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais. Por que esse termo surgiu? Para alguns, a explicação está nas

novas demandas da sociedade, cada vez mais centrada na escrita, que exigem adaptabilidade às transformações que ocorrem em ritmo acelerado, atualização constante, flexibilidade e mobilidade para ocupar novos postos de trabalho. O termo “alfabetização” não seria um termo apropriado a essa sociedade nova. Ademais, a alfabetização seria um processo “linear”, enquanto o letramento seria “não linear”. A alfabetização, diz a professora Madga Soares,

é um contínuo, mas um contínuo de certa forma linear, com limites claros e pontos de progressão cumulativa que podem ser definidos objetivamente; letramento é também um contínuo, mas um contínuo não linear multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos. (Soares, 2003, p.95)

O letramento como processo de aquisição do domínio de competências e habilidades de leitura e de escrita não se opõe ao processo mais amplo da alfabetização (inicial ou continuada). Sustentar que o termo “letramento” é mais amplo do que o de “alfabetização” ou que eles são equivalentes e que o segundo deveria ser substituído pelo primeiro é um equívoco. São conceitos distintos e complementares. Emília Ferreiro negou-se a aceitar esse “retrocesso conceitual”, referindo-se à tentativa de substituição do termo “alfabetização” por “letramento”. Em vez de se curvar a esse novo anglicismo (modismo), ela traduz *literacy* por “cultura escrita” e não por letramento. Diz ela: “eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. Eu

não uso a palavra letramento” (Ferreiro, 2003, p.30). Mas, não se trata só de um retrocesso conceitual. Trata-se, lamentavelmente, de uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização, uma armadilha, na qual muitos educadores e educadoras hoje estão caindo.

Não se trata só de palavras, de brigar por terminologias. Trata-se de uma posição ideológica que busca negar toda a tradição freiriana que insistia na educação como um ato político. A palavra alfabetização tem um peso, uma tradição, no contexto do paradigma da educação popular que é a maior contribuição da América Latina à história universal das idéias pedagógicas. O uso do termo “letramento” como alfabetização é uma forma de contrapor-se ideologicamente a essa tradição, reduzindo a alfabetização à “lecto-escritura”, como se diz em espanhol, a um letramento instrucionista¹⁸.

A alfabetização não pode ser reduzida a uma tecnologia ou técnica de leitura e de escrita. Ser uma pessoa letrada não significa ser alfabetizada, politizada, no sentido que Paulo Freire dava ao termo. A alfabetização, em Paulo Freire, pressupõe leitura do mundo e da palavra. Escrever, para Paulo Freire, não é apenas se apropriar de uma técnica. Nisso ele está de acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky quando afirma que

escrever não é transformar o que se escuta em formas gráficas, assim como ler não equivale a reproduzir com a boca o que o olho percorre visualmente. A correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, então, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, um longo tempo e muitas dificuldades. (Ferreiro e Teberosky, 1981, p.10)

Alfabetizar não é letrar. **Alfabetizar é reinventar a escrita.** É reconstruir o modo de produção deste objeto sociocultural. O letramento é apenas uma parte da alfabetização.

O termo “alfabetização” não perdeu sua força significativa diante da emergência dos novos usos da língua escrita, como argumentam alguns. Existem várias visões do processo de alfabetização, concebido de diferentes maneiras. Foi por sua concepção política da alfabetização que Paulo Freire foi exilado. Ele dizia que os métodos de alfabetização que se apresentam como puramente “técnicos” escondem seus objetivos políticos. Todos os métodos de alfabetização são inseparáveis de uma concepção do ser humano, portanto, de uma teoria e de uma política. É o que acontece com o chamado método fônico¹⁹, com o método construtivista²⁰

18. Sobre o **instrucionismo**, há uma passagem brilhante de Manuel Alberto Argumedo (1985, p.9): “as propostas educativas exclusivamente ‘conteudísticas’ transmitem um saber dominador, um saber que contém, dentro dele, elementos que legitimam a dominação, que inibem a possibilidade dos homens se transformarem em sujeitos de sua própria história. Esse saber dominador faz dos homens instrumentos de outros homens, torna-se alheio, encobre a sua origem social. É um saber que foi expropriado e é devolvido aos seus criadores na forma de receitas, instruções, postulados. É um saber que cria ao mesmo tempo o homem culto, o doutor, e o homem que não sabe nada: os homens que pensam e os homens que só poderão utilizar instrumentos ou decorar informações”.

19. O **método fônico** ensina a partir do som das letras. O professor escolhe uma letra a ser trabalhada e explica que cada letra tem um nome e um som correspondente. Os defensores desse método afirmam que esse é um método que respeita a evolução do ser humano que, antes de saber escrever, ele domina, conhece, o som das palavras, como, por exemplo, o próprio nome. É um método que parte do conhecido para o desconhecido. O método fônico é utilizado desde o século XVI.

20. O **método construtivista** utiliza-se dos múltiplos “textos” existentes na experiência cotidiana do aluno. Pode-se partir de uma música, de um jornal, de uma revista ou de um filme, desde que esses “textos” motivem os alunos. Os defensores deste método sustentam que a criança e o adulto

ou com o método cubano²¹. Toda metodologia tem implicações de natureza ideológica e política, social e econômica. Dominar o código da leitura e da escrita não torna ninguém leitor ou escritor. A competência em lecto-escritura não garante que um sujeito se torne um cidadão. Por isso, não se pode separar letramento, alfabetização e cidadania. O analfabeto funcional seria esse “letrado” não-cidadão. A leitura e a escrita não estão separadas de uma cultura, de uma história social, como não se pode separar o texto do contexto, o texto de seus significados.

O psicólogo João Batista Araujo e Oliveira (2006, p.3) afirma que a discussão em torno dos métodos é

precisam ter contato, desde o início, com vários tipos de texto que fazem parte de sua experiência. O alfabetizando vai construindo a reflexão sobre essa experiência, associando sons e textos, o que está escrito e a fala. A partir do conhecimento de uma palavra, por associação, o alfabetizando vai conhecendo outras. O construtivismo foi desenvolvido por educadores como Emília Ferreiro, com base na epistemologia genética de Jean Piaget. Por fundamentar-se na forma como o cérebro aprende, “autopoieticamente”, como sustentam os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela (1995), esse método me parece mais próximo do método “psicossocial” ou “antropológico” de Paulo Freire.

21. Vários países vêm adotando o método cubano *Yo si puedo* (Sim, eu posso), premiado pela Unesco, que pretende alfabetizar em 35 dias. No Brasil ele foi experimentado nos estados do Piauí, Paraná e também adaptado pelo MST. Como um processo de alfabetização intensivo, utiliza-se de cartilhas e é marcadamente instrucionista e de conteúdos ideologicamente críticos. Poderíamos dizer que é conservador quanto ao método e progressista quanto ao conteúdo. Os freirianos defendem a coerência entre conteúdo e método, entre teoria e método. Por isso, reconhecem a eficácia do método cubano, mas apontam também suas limitações pedagógicas. Apontam como positivo nesse método o compromisso político de seus promotores na erradicação do analfabetismo, principalmente na América Latina. Como um instrumento inicial de promoção da alfabetização ele é importante e se aproxima do método defendido por Esther Pilar Grossi, do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa), de Porto Alegre, que também afirma ser possível alfabetizar em 35 dias. Contudo, sem uma continuidade, numa espécie de “pós-alfabetização”, esse método, a médio prazo, perde toda a eficácia inicial. Não basta declarar, por decreto, um “território livre do analfabetismo”.

“irrelevante”: “não se deve transformar a alfabetização num problema ideológico ou de fé. Nem se deve reduzir a discussão a um confronto entre métodos ou processos (...). Alfabetizar é como aprender a usar uma interface, dominar um código”. Ao contrário, creio que é importante discutir a questão relacionada com os métodos. Escolher um método é escolher uma concepção de educação. É verdade, nenhum método, em si e por si, garante o sucesso no processo de alfabetização, mas ele é parte dos objetivos e das finalidades do processo de alfabetização. A liberdade nesse campo é essencial, já que não se pode, ideologicamente, impor um determinado método ou uma determinada teoria da educação. A pluralidade metodológica é essencial.

Para nós, do MOVA-SP, o processo de alfabetização supõe um conjunto sistematizado e articulado de atividades realizadas conjuntamente por educador e educando. O educador seleciona e articula essas atividades planejando, observando, registrando, avaliando cada encontro com os seus educandos. O seu papel vai muito além de um instrutor, de um “letramentador”. Ele não está sozinho nessa tarefa, mesmo porque não recebe um pacote de conteúdos para instruir seus alunos e torná-los apenas novos seres “letrados”. Letrados sim, mas também cidadãos.



A REDE MOVA BRASIL

A participação popular foi a marca da administração de Luiza Erundina na prefeitura de São Paulo, nos anos de 1989 a 1992. Governar com a participação do povo significou ir contra toda uma tradição centralizadora e excludente do Estado brasileiro²². Para isso, foi preciso operar uma profunda reforma do Estado e das instituições políticas do município, introduzindo novos atores no processo decisório: a população excluída e segregada da metrópole. O conceito de **participação popular** na administração da capital paulista, desde 1989, foi parte componente da estratégia de ampliação de sua base social e política para fortalecer uma forma de governar a cidade introduzindo estes novos atores no processo de gestão.

Para tornar possível a democratização das decisões foi necessário:

- 1º – respeitar a **autonomia dos movimentos sociais** e de suas organizações;
- 2º – abrir **canais de participação** a partir da nova administração; e

22. “Da posse até agora, pudemos comprovar a dificuldade que a Administração Popular encontra para governar com a participação do povo. O emperramento da máquina, o estágio de construção de movimento e entidades da sociedade civil, e a tradição centralizadora e excludente do Estado brasileiro conspiram contra a concretização de nossa proposta de um governo democrático-popular para a cidade”, afirmava-se num documento distribuído num Seminário Intersecretarial de Participação Popular da Prefeitura de São Paulo, datado de 7 de junho de 1990 (São Paulo, 1990, p.1).

3º – muita **transparência administrativa**, isto é, ampla democratização das informações.

A participação popular é um processo efetivo de **educação de adultos**, pois desenvolve e fortalece a consciência da cidadania da população, para que ela assuma o seu papel de sujeito da transformação da cidade. Para isso, o essencial é que a população compreenda o funcionamento da administração, a elaboração do orçamento e as leis que regem a administração pública e também limitam a ação transformadora. Daí não ser possível uma efetiva participação popular sem a democratização das informações. Foi diretriz do governo popular e democrático da cidade de São Paulo “estimular a criação de canais democráticos institucionais, que possibilitem à população se apropriar efetivamente das informações, através de um processo educativo, dirigido à produção de decisões sobre a totalidade das problemáticas da cidade” (PMSP, 1990, p.2).

Estado e movimentos: experiência tensa da democracia

Desde o início de 1989, representantes dos movimentos populares, que já trabalhavam com a alfabetização de adultos, nos procuravam para ver que tipo de apoio eles poderiam ter da prefeitura para ampliar o seu trabalho. Em abril do mesmo ano, realizamos com eles um simpósio no qual foi criado o Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo.

A Secretaria de Educação, por meio de **convênios** com as entidades integrantes do Fórum, oferecia os recursos financeiros e técnicos. Como vimos no capítulo anterior, cabia ao Fórum, junto com a secretaria, definir os critérios para celebração de convênios, nos quais as entidades conveniadas se responsabilizavam

pela criação dos núcleos de alfabetização, locação de salas, material didático e pagamento aos alfabetizados e supervisores. A secretaria oferecia a capacitação inicial e continuada aos alfabetizadores e supervisores, acompanhava o desenvolvimento dos cursos de alfabetização e promovia encontros de alfabetizadores e alfabetizandos.

A parceria representou uma postura inédita na vida política nacional²³. Os parceiros, Estado e movimentos sociais, mantendo relativa autonomia, conseguiram desenvolver uma ação conjunta (gestão compartilhada) com resultados expressivos, comprovando a aplicabilidade de iniciativas semelhantes e rompendo com práticas autoritárias do Estado brasileiro. Iniciados os trabalhos sob as novas condições de **parceria**, ambos os lados tiveram que constituir estruturas próprias de organização. A Secretaria Municipal de Educação constituiu equipe própria diretamente ligada ao gabinete do secretário. As entidades tiveram que se constituir juridicamente (documentação organizacional, contábil e fiscal) para se conveniar com uma das prefeituras mais burocráticas do país.

Um *Termo de Compromisso* entre a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) e a entidade era o instrumento jurídico que consagrava o vínculo da entidade com a SME. Esse termo definia a periodicidade do convênio, a quantidade de salas de aula, o valor a ser pago por sala, o número mínimo de alunos por sala e os papéis e responsabilidades de cada um dos parceiros. A

23. Oito anos depois, em 1997, a quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinetea V) da Unesco, realizada em Hamburgo (Alemanha), consagrava a tendência do estabelecimento de parcerias entre governos e sociedade civil. A própria Conferência de Hamburgo não teria tido a importância e o êxito que teve sem essas parcerias. O processo de preparação desse evento foi possível graças à participação de inúmeras redes, fóruns, movimentos e ONGs que se articularam em torno dos seus objetivos.

organização ou entidade que assinasse esse termo comprometia-se a desenvolver trabalhos de alfabetização dentro da concepção político-pedagógica libertadora.

O termo de compromisso exigia que os educadores “tivessem domínio da leitura e da escrita” e se comprometessem “a participar do processo de formação permanente junto ao coletivo dos educadores do Programa MOVA-SP”. A secretaria comprometia-se a “apoiar financeira e materialmente os grupos populares”, “garantir orientação político-pedagógica e formação permanente dos educadores” e “expedir certificados de conclusão da primeira fase da alfabetização e da pós-alfabetização”.

Legalizada a parceira, o Fórum passava a existir efetivamente como referência das entidades, enquanto instância máxima de estrutura organizacional e espaço de discussão política, de decisão coletiva e de negociação com a secretaria. Com o número crescente de entidades, o Fórum se descentralizou surgindo seis fóruns regionais distribuídos pelas grandes regiões da cidade. Cada região da cidade tinha necessidades próprias. Uma *secretaria executiva* teve que ser criada, com representantes de cada região, para negociar com a SME, acumulando as tarefas administrativas do Fórum.

Por sua vez, a SME teve que criar uma equipe de *supervisão* para acompanhar os projetos de cada entidade, com a responsabilidade de discutir a ação político-pedagógica do processo de alfabetização. A cada dez salas tinha-se um supervisor, que precisava ter experiência de prática pedagógica, mas também algum envolvimento com as práticas dos movimentos sociais. Os encontros semanais entre os alfabetizadores e os supervisores avaliavam o trabalho de cada entidade, refletindo, num processo de formação continuada, a prática de cada um.

As entidades eram responsáveis pela apresentação de um *Plano de Ação Geral* constituindo-se em sua proposta de trabalho e das equipes que a executariam. Os

frequêntes *congressos* realizados pelas entidades serviam para socializar e discutir esses planos, bem como para discutir os desafios inerentes à parceira com o governo municipal. A parceria obrigou o governo municipal, de acordo com o Fórum, a estabelecer, em 1990, uma *Carta de Princípios*²⁴ para regular as negociações, definir com mais clareza as responsabilidades de ambas as partes bem como para estabelecer os critérios para as entidades que desejassem ingressar no programa. Assim foram surgindo, coletivamente, os **princípios político-pedagógicos** do MOVA-SP.

Pedro Pontual sublinha a importância da dimensão de “movimento” e de “parceria” na concepção original do MOVA. Segundo ele, um dos primeiros aspectos a resgatar na experiência do MOVA-SP

é que tem nos atores da sociedade civil os principais responsáveis pela sua vitalização. É preciso recuperar a idéia de que o MOVA é um movimento social que, em parceria com o Estado, toma a questão da alfabetização e da pós-alfabetização como uma tarefa inicial na luta pelo direito à educação ao longo de toda a vida dos jovens e adultos. Esta dimensão coloca o desafio para os atores da sociedade civil que ingressam no MOVA a partir da prática da sala de aula e para além da mesma organizarem-se como movimento social que luta pelo direito à educação, que sabemos indissociável do conjunto dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais

24. A Carta de Princípios de parceria do MOVA-SP foi aprovada pelo Fórum Municipal no dia 3 de setembro de 1990 e estabelecia, entre outros princípios, que a “linha político-pedagógica do MOVA-SP será objeto de elaboração conjunta pela SME e pelos movimentos, resguardando a estes últimos a liberdade de adequarem tais propostas em sua realidade específica. O mesmo se aplica à elaboração de material didático, pedagógico e metodológico”.

(...). *Organizar-se como movimento requer, entre outras ações, a criação de fóruns próprios dos atores da sociedade civil por meio dos quais podem consolidar capacidades e proposições que possibilitem uma autonomia efetiva destes atores na construção de uma relação de parceria com o Estado. A prática tem demonstrado que quando isto não acontece prevalece uma relação de dependência e dificilmente se asseguram as condições de continuidade do programa diante da alternância de governos e das mudanças de orientação que estas provocam nas prioridades de ação do Estado.* (In: Santos (org.), 2005, p.26)

O Projeto MOVA-SP teve grande repercussão tanto na cidade de São Paulo como em outros estados, pela proposta de fortalecimento dos movimentos populares, sem atrelá-los ao Estado. É um exemplo de parceria entre a sociedade civil e o Estado. É evidente que nessas circunstâncias a relação não era sempre harmoniosa. Ela é perpassada por tensões. Mas essa é a condição necessária para um trabalho paritário entre o Estado e os movimentos populares.

O MOVA, instituinte de uma nova sociedade

O Estado, numa democracia, é o representante tanto dos setores médios quanto da burguesia e dos setores populares. A educação popular deve promover novas alternativas de diálogo ao postular uma educação estatal vinculada aos movimentos sociais e às organizações não-governamentais como o caso do MOVA-SP. Mas isso só é possível quando o Estado é ocupado por partidos políticos que já tenham vinculações efetivas com os movimentos sociais.

Muitas vezes, discute-se a questão “profissionalismo versus voluntariado”, quando o Estado se coloca frente ao movimento social. Pois bem, na minha experiência, vejo que é muito difícil, estando no Estado, fazer exigências aos voluntários (quanto ao horário, produtividade etc.). Mas, seria ainda mais perigoso se procurássemos transformar voluntários (militantes) em funcionários públicos. É por isso que propusemos aos voluntários cursos de formação e uma remuneração adequada para valorizar seu trabalho, o trabalho da alfabetização. É uma maneira de caminhar para a profissionalização dessa modalidade de educação sem destruir o compromisso inerente ao voluntário, ao militante. Os voluntários e os movimentos sociais oferecem seu dinamismo antiburocrático, para contrabalançar as tendências burocráticas que todo aparato administrativo possui, sobretudo quando nunca foi submetido ao controle popular.

É inegável que só o Estado pode dar conta de nosso atraso educacional. Nem a sociedade civil nem a empresa privada têm condições efetivas, técnicas e financeiras de enfrentar esse enorme desafio. Contudo, o Estado, sozinho, também não dará conta. Por isso, é necessário construir novas estratégias. O setor privado, as igrejas e os movimentos sociais precisam articular-se com o Estado, não como dependentes dele, mas como parceiros, instituindo novas alianças, num **plano estratégico de longo prazo**. A contribuição pontual, efêmera e passageira, é ineficaz. Respostas provisórias e compensatórias à ausência do Estado são puramente conjunturais e não transformam a realidade.

O **Estado** deve ser o principal articulador, mas não o articulador exclusivo das políticas públicas. É preciso um planejamento que compreenda a integração entre as várias esferas de poder (União, estados e municípios), de modo que possam dar conta do conjunto complexo de problemas concernentes à universalização da educação

básica, por exemplo. É evidente que a dimensão desses problemas extrapola em muito as atribuições dos órgãos responsáveis pela educação. Esse tipo de parceria exige uma política de governo como um todo e não apenas de uma determinada secretaria ou ministério.

À **sociedade civil** cabe, principalmente, o papel de contribuir na elaboração e fiscalização das políticas educacionais, bem como na gestão dos órgãos responsáveis por sua aplicação. Mas não só; cabe também, em parceria com o Estado, participar do esforço coletivo para a superação do atraso educacional.

As condições políticas e sociais do final da década de oitenta, quando surgiu o MOVA, não eram as mesmas da década de cinquenta. Naquela época, a América Latina estava dominada por governos autoritários. Não é de se estranhar que a educação de adultos fosse concebida sempre como “alternativa” à educação oferecida pelo Estado.

A educação popular nasceu na América Latina no terreno fértil das **utopias de independência**, autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social. Para esse modelo de educação popular a conquista do Estado era fundamental. Porém, esse processo foi interrompido pela brutal intervenção militarista e autoritária. A educação popular refugiou-se, então, nas organizações não-governamentais e, alguns casos, na clandestinidade.

Passado esse vendaval autoritário, aos poucos foram surgindo mais possibilidades de colaboração (parceria) com o Estado. Na crise da educação popular na América Latina, hoje, muitos educadores populares encontram saída no interior do Estado capitalista, abrindo espaço para a construção da **educação pública popular**, procurando tornar popular a educação oferecida pelo Estado. Essa é uma alternativa possível.

A grande utopia da educação popular dos anos

cinquenta visava à conquista do Estado e a mudança radical da política econômica e social. Hoje, o que assistimos é a educação popular dispersando-se em milhares de pequenas experiências, perdendo aquela grande **unidade teórica**, mas ganhando em **diversidade**. Esses **pequenos grupos e movimentos** são as verdadeiras forças instituintes da nova sociedade, lutando em múltiplos campos: luta pela terra, direitos civis, direitos humanos, alfabetização, luta das mulheres, dos que tratam de reconstruir as raízes africanas de suas culturas, novos movimentos vinculados à religiosidade popular, movimentos ecológicos, de produção associada, por moradia, de meninos e meninas de rua etc. Esses numerosos movimentos trazem no seu bojo uma nova concepção da educação popular e do Estado.

Os movimentos populares dos anos sessenta e setenta viam o Estado como organizador do bem-estar social e a questão era pressioná-lo na medida suficiente e oportuna para obter dele o que era demandado. A partir do final dos anos oitenta e início dos anos noventa, uma nova visão do Estado foi surgindo, baseada na idéia de construir novas alianças em que os movimentos sociais não queriam apenas receber os benefícios sociais, mas participar como sócios, parceiros, na definição das políticas públicas e da inversão de prioridades. Antes, os movimentos populares tinham um caráter **revolucionário** ou **reivindicativo**. Hoje, eles são predominantemente **propositivos** e **participativos**.

A educação popular – e a educação de adultos, em certa medida, como parte daquela – tem a seu favor o surgimento das novas forças do **poder local democrático** e também a presença nos aparatos burocráticos estatais de antigos militantes ou simpatizantes do movimento de educação popular. Mas tem, sobretudo, uma nova “arma teórica”, expressão utilizada na década de setenta pelo líder africano Amílcar Cabral (1924-

1973), que nasceu da prática da organização popular, para enfrentar os novos desafios desse novo século. A luta contra o analfabetismo tem a marca das organizações não-governamentais e dos movimentos populares. O diálogo, a parceria, entre esses e o Estado, é essencial, se se quiser, com sucesso, enfrentar esse desafio que é, ao mesmo tempo, internacional e histórico.

O MOVA como movimento e como tecnologia social

No lançamento do MOVA-SP, em São Paulo, no dia 29 de outubro de 1989, Paulo Freire falou ao público se apresentando como “um entre os que pensam e fazem o MOVA-SP”. De fato, o MOVA é resultado de um longo processo de participação em que muitos foram os atores e atrizes que contribuíram, ontem e hoje, para se chegar ao formato atual da sua concepção, da sua estrutura, seu funcionamento e sua metodologia. O MOVA se constitui, historicamente, como uma obra coletiva.

Conseguimos olhar para a frente porque podemos olhar para trás; podemos construir futuros possíveis porque podemos lembrar um passado. O **movimento MOVA** já tem uma história. Em 1989, quando surgiu, era evidente que sofresse resistências e rejeições. Acontece isso sempre com toda inovação. A resistência política maior veio do próprio Partido dos Trabalhadores: argumentava que o movimento popular deveria apenas “reivindicar” educação e não participar de sua gestão. Paulo Freire enfrentou a resistência de setores da própria secretaria e a oposição de alguns de seus auxiliares mais próximos: a população havia eleito a prefeita Luiza Erundina e cabia a ela implementar a sua política educacional. Repetiam um conhecido *slogan*: “educação é dever do Estado”. E ponto final!

Paulo Freire ao lançar o MOVA-SP na Câmara

Municipal de São Paulo, em 1989, afirmou que iria “respeitar os movimentos sociais populares”, sem os quais “fracassaríamos”. Dava-se origem, assim, a uma concepção nova de programa de educação de jovens e adultos: a parceria entre Estado e organizações da sociedade civil. Mas, como o novo não nasce do velho de forma pacífica, percebeu-se, muito cedo, que o Estado operava com outra lógica e não estava “preparado” para administrar a educação “em parceria”, para fazer o que chamamos hoje de “gestão compartilhada”. As dificuldades foram enormes para respeitar, na prática, a autonomia dos movimentos, quer seja no campo administrativo-financeiro, quer seja no campo político-pedagógico.

Um **balanço** dos três primeiros anos do MOVA-SP mostrou que existiam muitas dificuldades de implantação do programa. Uma decorria da incapacidade do Estado de estabelecer alianças e parcerias com movimentos sociais. O Estado é muito mais uma “forma do capital”, como sustenta John Holloway (2003), e, mesmo sendo uma arena política de interesses contraditórios, ele não tem sido moldado para trabalhar em favor dos interesses populares. Mas havia dificuldades também no interior do próprio movimento do MOVA-SP: a dificuldade de chegar a consensos mínimos entre os próprios movimentos, devido à heterogeneidade de concepções. Muitas entidades desconfiavam do Estado. Afinal, sempre viram o Estado trabalhando contra elas. Por que agora ele iria favorecê-las? A Carta de Princípios do MOVA-SP era um ótimo instrumento político, mas não evitava alguns problemas relativos à infra-estrutura, à burocracia, a aspectos jurídicos e trabalhistas dos convênios. As entidades que participaram do MOVA-SP aprenderam muito nesse processo, principalmente em relação à gestão de projetos e de parcerias com o poder público. O importante nesse processo é que os problemas foram enfrentados com muito diálogo.

No início éramos poucos. Ao lado de Paulo Freire: Maria José do Vale Ferreira, Maria Alice de Paulo Santos, Marta Carvalho, Maria Stela Santos Graciani, Eliseu Muniz dos Santos, João Raimundo Alves dos Santos, Marcos Edgar Bassi, José Carlos Pícolo, Gilberto Lopes Teixeira, Mara Rejane de Moraes, Maria Heloísa Aguiar da Silva e eu. Pedro Pontual, um dos seus idealizadores, foi o primeiro coordenador do MOVA-SP. Depois dele, eu, que havia dado o nome ao movimento, assumi a coordenação, mesmo sendo chefe de gabinete, a pedido do próprio secretário Paulo Freire. Finalmente, na gestão de Mário Sérgio Cortela, Sílvia Telles Rodrigues coordenaria o MOVA até o final do mandato de Luiza Erundina.

Com a mudança de gestão no governo municipal, tomou posse, em 1993, Paulo Salim Maluf. Hostil às prioridades da gestão anterior, ele não renovou os convênios com o MOVA. O Fórum dos movimentos resistiu e deu continuidade ao MOVA-SP sem apoio da SME. Essa continuidade foi assumida, principalmente, por três instituições: o Instituto Paulo Freire, o Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC) da PUC-SP e o Instituto de Alfabetização, Cultura e Educação Popular (Iacep), um órgão da Central Única dos Trabalhadores (CUT), sob a coordenação de João Raimundo Alves dos Santos. Naquele momento várias prefeituras, inspiradas no MOVA-SP, criaram seus MOVAs. Ao lado de algumas ONGs, como a Ação Educativa, o Centro Cida Romano, Associação de Educação Católica (AEC), Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (Ibeac), foi importante o papel das igrejas na continuidade do programa MOVA em São Paulo, até hoje, chegando a manter salas em igrejas, sindicatos e espaços da comunidade, sem apoio governamental. Alguns movimentos mantêm o MOVA em São Paulo conveniando-se com a Secretaria Municipal de Educação. O MOVA-SP

continua vivo com encontros periódicos de formação de educadores.

Se o programa criado por Paulo Freire fosse um programa conjuntural e apenas restrito à cidade de São Paulo, como tantos outros projetos e programas, ele desapareceria logo. Contudo, ele continuou porque representava uma verdadeira inovação, um **novo paradigma** capaz de oferecer elementos essenciais para a eliminação do analfabetismo no Brasil. A descontinuidade promovida pelo prefeito Maluf não matou a experiência freiriana. Pelo contrário, mostrou que Paulo Freire estava certo e os movimentos sociais a levaram à frente, aprendendo com esse novo cenário. O MOVA consolidaria sua metodologia e se transformaria, aos poucos, numa **política pública** alternativa de EJA. Agora as entidades podiam apoiar-se numa experiência vivida e foram à luta para encontrar os recursos necessários para dar continuidade ao projeto em diferentes MOVAs, mantendo o núcleo central de sua filosofia. O modelo de parceria Estado-sociedade civil, inaugurado pelo MOVA afirmou-se como uma nova “tecnologia social”²⁵, especialmente inovadora no que se refere ao enfrentamento de problemas sociais associados ao analfabetismo.

25. **Tecnologia social** é um conceito amplo e pode compreender tanto produtos como técnicas com metodologias replicáveis, desenvolvidas em interação com a comunidade e que representem propostas efetivas de transformação social. Ela pressupõe a participação dos sujeitos beneficiados pelo projeto ou produto desde a sua organização e implementação até a sua avaliação final. As tecnologias sociais buscam o desenvolvimento autônomo das comunidades em suas diferentes demandas: alimentação, habitação, renda, educação, energia, saúde, meio ambiente... fazendo dialogar o saber técnico-científico com o saber popular. Nesse conceito amplo de tecnologia social podemos enquadrar também o MOVA, mesmo dependendo, muitas vezes, dos recursos do Estado. Há controvérsias, porém. Fala-se até que o Método Paulo Freire seria uma “tecnologia social”. A expressão “tecnologia social” é nova e ainda não é aceita por muitos educadores.

Paulo Freire estava se antecipando a um modelo de **gestão pública não-estatal** que vem se fortalecendo em outros setores, como o da saúde e o do trabalho social, para além da educação. A **gestão compartilhada** é uma nova forma de exercício do poder, sem cooptação, sem dependência, respeitando os limites e a autonomia de cada parceiro. Entre os mais ativos participantes da experiência do MOVA-SP, com certeza, naquela época, foram os educadores Eliseu Muniz dos Santos, João Raimundo Alves dos Santos e Marcos Edgar Bassi. Eles nos deram um testemunho contundente do processo vivido e de sua importância para a história do combate ao analfabetismo no Brasil:

A sociedade civil não pode ser vista como receptor passivo e nem ser submetida a pacotes mirabolantes e ineficazes para as camadas sociais marginalizadas. Em seu interior geram-se práticas e experiências responsáveis e conscientes. O Estado precisa ser agente fomentador, financiador e assessor de atitudes autônomas. É preciso efetivar parcerias com características emancipadoras como a que foi vivida pela gestão municipal de São Paulo de 1989 a 1992. Como a vivemos, a construímos juntos, com numerosos educadores populares e agora tivemos a oportunidade de relatá-la neste livro, não temos dúvida em considerá-la, apesar das dificuldades encontradas e enfrentadas coletivamente, um grande êxito. (Eliseu Muniz dos Santos, João Raimundo Alves dos Santos e Marcos Edgar Bassi. In: Gadotti (org.), 1996, p.48)

Isso explica porque a experiência de Paulo Freire não ficou restrita à sua administração em São Paulo, encerrada em 1992. Inicialmente, os vários MOVAS

surgidos depois de 1993 não tinham espaço comum de discussão, com exceção de esporádicas e limitadas discussões no interior da Comissão de Assuntos Educacionais do PT (Caed). O MOVA, desde o início, se constituiu num movimento não-partidário, não-governamental e não-confessional, mas muitos governos do Partido dos Trabalhadores o assumiram como política pública. Em comum com alguns outros partidos de esquerda existia o sonho de construir uma alternativa educacional ao neoliberalismo e uma metodologia, uma filosofia de educação de jovens e adultos que ia se constituindo, na dinâmica do próprio movimento. Ficava claro que existia, de um lado, a concepção geral do movimento e, de outro, numerosas iniciativas e programas, algumas delas muito efêmeras, dependendo da vontade política de governos populares. O movimento era estrutural e os programas eram conjunturais.

O MOVA-RS, surgido em maio de 1999, foi o primeiro com atuação estadual, abrangendo todo o Rio Grande do Sul, com uma visão mais de “política de governo”. Como dizia o material de divulgação do projeto, o MOVA-RS “é uma ação do governo do estado no sentido da superação do analfabetismo entre as pessoas acima de quinze anos”. E como era uma “ação de governo” ela se encerrou naquele mandato, mesmo tendo prestado uma enorme contribuição ao desenvolvimento da educação de jovens e adultos daquele estado que possuía, na época, o menor índice de analfabetismo do país: 7,8%. O MOVA-RS contou com mais de 4 mil turmas de alfabetização, organizadas em quase trezentos convênios com entidades da sociedade civil, prefeituras e universidades. A concepção de alfabetização do MOVA-RS era baseada em Paulo Freire, uma “alfabetização libertadora como ação cultural, construindo a leitura e a escrita a partir da realidade dos(as) educandos(as)”. Como disse Lucia Camini, secretária

de estado da Educação (1999–2002), apresentando um livro sobre o programa, o MOVA-RS representou

a oportunidade concreta de inclusão social, com democracia e participação popular, na construção de uma sociedade baseada no diálogo solidário, protagonizando um novo tempo, em que a palavra escrita e a palavra falada se articulam sem qualquer discriminação. (Brandão (org.), 2001, p.9)

O MOVA-RS tinha por *princípio* “o conceito de alfabetização de jovens e adultos assumido pelo Governo Democrático e Popular, apoiado na concepção freiriana” e, por *referência* “a educação popular” (Idem, p.68) e era formado por uma coordenação estadual e regional, por animadores e animadoras populares de alfabetização, por apoiadores e apoiadoras pedagógicas populares, educadores populares, alfabetizadores e alfabetizandos. Com essa experiência inovadora do MOVA, o Rio Grande do Sul estabeleceu uma extensa rede de relações sociais e humanas, num autêntico movimento de educação popular libertadora, que marcou o estado em seus quase quatro anos de existência e que só foi possível graças a um governo popular.

Do MOVA-SP à Rede MOVA BRASIL

O **modelo político-pedagógico** do MOVA-SP, inspirado na filosofia da educação libertadora de Paulo Freire, foi uma construção coletiva e, por isso, não é de se estranhar que, depois, muitas outras iniciativas tenham surgido assumindo configurações singulares, diferentes, mas fundamentadas nos mesmos princípios. A Rede MOVA BRASIL é hoje a grande herdeira dessa diversidade de experiências de MOVAs. A **diversidade** não só deve ser respeitada como deve ser valorizada e

estimulada como uma grande riqueza. ONGs, empresas, governos e movimentos sociais têm natureza diversa e o peso maior ou menor de uns ou de outros formam essa diversidade de experiências. A única condição para participar da Rede MOVA BRASIL é a opção político-pedagógica. A Rede MOVA BRASIL não é um comitê central que autoriza ou não o uso de uma “marca”. O MOVA não é um *franchising*. O importante é valorizar o diálogo no interior da rede, a transparência, a troca permanente de informações entre os parceiros de uma mesma causa.

Nos diferentes MOVAs que compõem a Rede MOVA BRASIL,

as parcerias estão constituídas de maneira bastante diversificada, ou seja, em diferentes níveis e com objetivos diversificados. Alguns parceiros são responsáveis pelos recursos financeiros; outros parceiros realizam a alfabetização dos jovens e adultos e, além disso, oferecem contrapartida, como cadastramento dos alunos, espaços para as salas de aula e indicação de monitores; outra forma de parceira é estabelecida com as universidades e organizações não-governamentais que prestam assessoria pedagógica. Entretanto, esta relação não é tranqüila: existem dificuldades com as prefeituras que não têm governos populares; problemas com o Tribunal de Contas; dificuldades em relação à continuidade dos estudos para os alunos do MOVA; dificuldades com a documentação das entidades para a assinatura dos convênios; a contribuição do governo na organização das entidades e a identidade com a Educação Popular. (Santos (org.), 2005, p.7)

Mesmo compartilhando da mesma filosofia, os contextos são, muitas vezes, tão diferenciados que exigem

uma adequação do modelo original de MOVA. E isso não é ruim. Ao contrário, reafirma o princípio defendido por Paulo Freire da “autonomia” dos MOVAs.

Liana Borges, da ONG Espaço e uma das principais protagonistas do MOVA-RS, chega a apontar “três fases de implantação dos Movimentos de Alfabetização Populares” (In: Santos (org.), 2005, p.28): a criação do MOVA-SP (1989), seguido da implantação do MOVA de Diadema (SP) e de Angra dos Reis (RJ), marcada pela idéia do MOVA como “movimento”; a fase do final da década de noventa, marcada pelo MOVA como parte “da política educacional de inúmeros governos”, entre eles, Rio Grande do Sul, Acre, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul; e a terceira fase iniciada com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, vista por ela “com preocupações”. Liana Borges defende o MOVA como um “legado de Paulo Freire”, fundamentado no paradigma da educação popular, que percorreu trajetórias “diferentes e singulares” e que deve “estabelecer interface com as demais políticas sociais governamentais” (Idem, p.30).

O MOVA-Porto Alegre, criado em 1997, desenvolveu um projeto especial, o **MOVA-Braille**, em parceria com a Associação de Cegos do Estado do Rio Grande do Sul. É um exemplo da diversidade de MOVAs. O projeto atendeu os portadores de deficiência visual, que aprenderam a linguagem Braille, e também formou pessoas para conhecerem melhor as causas e a prevenção da cegueira. As aulas eram dadas por educadores populares cegos, contando com uma assessoria específica do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET).

Inspirado na experiência do Rio Grande do Sul, foi criado, em 2002, o MOVA do estado do Mato Grosso do Sul. Esse foi um dos MOVAs que se beneficiou de uma parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, que oferece assistência financeira suplementar a projetos

de educação de jovens e adultos. O Programa Brasil Alfabetizado não instituiu uma metodologia própria do programa. Vários programas que utilizam a metodologia do MOVA estão fazendo parceria com o Programa Brasil Alfabetizado tendo, porém, que reformular a sua estrutura e funcionamento, o que descaracteriza, segundo alguns, o projeto original do MOVA.

Para fortalecer estruturalmente o movimento em nível nacional, o Instituto Paulo Freire (IPF), uma das entidades que deram continuidade ao MOVA-SP, realizou, em parceria com outras instituições, várias ações. No final de 2000, o IPF inscreveu e registrou uma atividade que foi realizada durante a primeira edição do Fórum Social Mundial, em 2001, com o nome “MOVA-Brasil”, com o intuito de refletir sobre as diferentes experiências de MOVAs. Nesta atividade autogestionada, decidiu-se realizar encontros dos diferentes MOVAs com o nome Encontro Nacional de MOVAs.

O 1º Encontro Nacional de MOVAs, realizado em outubro de 2001, durante a primeira edição do Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, decidiu criar uma Comissão de Organização para viabilizar o 2º Encontro, composta pela equipe que organizou o 1º Encontro e representantes por regiões, sendo no Sul: Blumenau; Sudeste: MOVA Regional ABC; Centro-Oeste: Goiânia; Norte: Belém; Nordeste: Aracaju. Este encontro foi realizado, em 2002, no Grande ABC Paulista.

Foi no 3º Encontro Nacional de MOVAs, realizado em agosto de 2003, em Goiânia, que se criou a Rede dos Movimentos de Alfabetização do Brasil – **Rede MOVA BRASIL**, com o objetivo de

fortalecer estruturalmente o movimento em nível nacional e de ser um espaço de diálogo entre as diferentes experiências dos MOVAs, realizadas pelos estados e municípios cujas administrações têm

propostas populares e participativas, e, ainda, contribuir para a ampliação e fortalecimento de políticas públicas para educação de jovens e adultos. (Santos (org.), 2005, p.2)

Este encontro contou com os MOVAs dos municípios de Ipatinga, Poá, Belém, Diadema, Ribeirão Pires, Santo André e São Bernardo do Campo e os MOVAs dos estados do Acre, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul.

O colegiado da RAAAB e a coordenação nacional dos MOVAs reuniram-se, em 2002, no IPF, em São Paulo, para escrever um manifesto, defendendo os compromissos assumidos pelo presidente eleito, entre eles o lançamento de um programa com o nome de MOVA-Brasil. O Programa de Governo 2002 da Coligação Lula Presidente, no caderno temático “Uma escola do tamanho do Brasil” (p.20), coordenado por Newton Lima Neto, assumiu como proposta o MOVA-Brasil a ser “implantado” para “erradicar o analfabetismo absoluto de jovens e adultos num prazo de quatro anos, envolvendo os diversos segmentos da sociedade civil organizada e os três níveis de governo, valorizando as experiências locais”. Contudo, mesmo diante do apelo de muitos educadores e entidades, essa proposta não foi “implantada” pelo governo Lula.

Existiam, então, MOVAs municipais, intermunicipais – como o MOVA-Grande ABC. O nome MOVA-Brasil, criado por proposta do Instituto Paulo Freire, seria reservado apenas a projetos e programas em nível nacional ou interestadual. Por isso, o projeto MOVA, desenvolvido a partir de 2003, em seis estados na parceria entre o IPF, a Federação Única dos Petroleiros (FUP) e a Petrobras levou esse nome.

Em 12 de agosto de 2003, surge a Rede Nacional dos MOVAs, que foi denominada, mais tarde, de MOVA

BRASIL. O IPF apoiou plenamente a iniciativa de criar uma Rede Nacional de MOVAs com a finalidade de articular as diversas experiências em curso e fomentar a constituição de novos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos. Contudo, uma rede não é um programa ou um projeto. É um conjunto de projetos, programas e/ou instituições e organizações. Projetos como o MOVA-Brasil vêm participando, desde o seu início, da Rede Nacional de MOVAs (hoje Rede MOVA BRASIL).

O 4º Encontro da Rede dos Movimentos de Alfabetização do Brasil (Rede MOVA BRASIL) foi realizado em Campo Grande (MS), em junho de 2004, com o objetivo de fortalecer o MOVA-Brasil como política pública de EJA, discutindo tanto a questão do financiamento quanto o da concepção de alfabetização. Para esse encontro o Instituto Paulo Freire preparou um documento com o registro das ações dos encontros dos MOVAs até aquela data, redigido por Maria Alice de Paula Santos (2005). A partir de então, os encontros nacionais dos MOVAs passaram a denominar-se encontros da Rede MOVA BRASIL.

A defesa da tese do MOVA como política pública vem carregada de **ambigüidades**. Se os governos assumirem o MOVA como política de governo, o MOVA perde o seu caráter de movimento social, que é permanente, e se transforma num programa efêmero de um governo. O que o governo Lula poderia fazer seria apoiar o movimento do MOVA-Brasil para eliminar o analfabetismo, em parceria com os movimentos populares, fortalecendo a sociedade civil. O MOVA, como movimento, precisa manter a sua autonomia, não pode depender de políticas conjunturais deste ou daquele governo. Quando isso ocorreu, o MOVA se enfraqueceu. O MOVA não pode depender só do Estado. As ONGs e os movimentos sociais são mais

estruturais, permanentes, e podem oferecer melhores condições do que os governos para dar continuidade ao MOVA, que é um projeto político da sociedade civil e se for apropriado por algum governo ou algum partido – mesmo entendendo que foi num governo do Partido dos Trabalhadores, que ele foi criado – ele se descaracterizará e perderá a sua força e originalidade. Parcerias com os governos progressistas, sim, mas com **autonomia**, mesmo que difícil e dificultada por uma cultura paternalista e patrimonialista que predomina na política brasileira.

O 5º Encontro Nacional do MOVA-Brasil foi realizado em Brasília, em junho de 2005. Na Carta Compromisso enviada o ministro da Educação, Tarso Genro, entre outras reivindicações, o encontro pedia que se implementasse o MOVA-Brasil “de forma a possibilitar unificação das iniciativas de superação do analfabetismo e direcionamento às numerosas iniciativas particulares e locais de ONGs, igrejas, serviços sociais, empresas e entidades civis populares dedicadas à alfabetização”. A ênfase já não era mais instituir o MOVA-Brasil como “política pública”, mas apoiar a Rede MOVA BRASIL, como organização da sociedade civil e instituir no governo a “unificação das iniciativas” de EJA, o que ainda não foi feito.

O 6º Encontro Nacional da Rede MOVA BRASIL foi realizado de 15 a 17 de junho de 2006, em Fortaleza (CE), reunindo movimentos e projetos de alfabetização de todas as regiões do Brasil, debatendo principalmente a questão da formação de professores e das parcerias. Foi destacada a necessidade de criação de cursos universitários (licenciaturas e cursos de extensão e aperfeiçoamento) para a formação do educador de EJA, levando em conta a especificidade desta prática como modalidade da educação básica. O próximo encontro será realizado em 2008, na cidade de São Paulo.

A Rede MOVA BRASIL, como “rede de educação popular libertadora”, está hoje organizada em todas as regiões do Brasil, constituindo-se numa força real e transformadora, com identidade própria, reunindo movimentos, projetos e programas de MOVAs que atuam desde o nível local até o nível regional e nacional. E tudo indica que a organização desse movimento se fortalecerá, como movimento autônomo da sociedade civil.

É nessa direção que vem caminhando o Instituto Paulo Freire, a Federação Única dos Petroleiros e a Petrobras ao instituírem o **Projeto MOVA-Brasil**, que vem dando um grande impulso à Rede MOVA BRASIL²⁶. É bom lembrar que Paulo Freire deixou, como resultado da sua gestão na prefeitura de São Paulo (1989–1991), dois grandes movimentos: o movimento do **MOVA** e o movimento da **Escola Cidadã**. Ambos estabelecem um novo patamar de relação entre poder público e sociedade civil. O conceito central desses movimentos é o de “autonomia”. Refletindo sobre a sua prática na SME, Paulo Freire publicou seu último livro, *Pedagogia da autonomia*, em 1997, poucas

26. O conceito MOVA é mais importante do que o nome, a palavra “MOVA”. A sigla não é tão importante. A sigla MOVA surgiu de uma emergência. Em 1989, eu era o chefe de gabinete de Paulo Freire na SME de São Paulo. Ao encaminhar à prefeita Luiza Erundina de Souza a minuta de Decreto do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo um assessor me observou que ninguém conseguiria recordar um projeto com um nome tão longo. Seria preciso adotar uma sigla que funcionasse como uma “marca” do projeto. Foi aí que, na pressa, eu disse: já que as duas primeiras palavras do projeto são “movimento” e “alfabetização”, vamos chamá-lo provisoriamente de MOVA. O provisório, como acontece muitas vezes, tornou-se definitivo. A palavra “MOVA” acabou “pegando” e virando um “conceito” importante da tradição freiriana, que tem a vantagem de realçar a idéia de “movimento” e de apontar para o seu objetivo de mobilização e de engajamento dos setores organizados da sociedade e de apoio aos grupos que já desenvolvem trabalho de educação de jovens e adultos.

semanas antes de morrer. Durante toda a sua vida concentrou-se na defesa da “liberdade” como categoria central da sua pedagogia. No final da vida ele realçou a importância de associar o conceito de liberdade ao conceito de “autonomia”, consagrado no título de sua última pedagogia.



O PROJETO MOVA-Brasil

O exemplo de Paulo Freire foi seguido e continua dando frutos em numerosos municípios, associando o poder público, ONGs e movimentos sociais. O Instituto Paulo Freire, pela própria história e compromisso com a causa da alfabetização de jovens e adultos, tem se empenhado profundamente na continuidade do MOVA, contando com o grupo de seus principais dirigentes. Conforme o estado e o município em que o MOVA foi sendo implementado, ao nome MOVA foi sendo acrescentado o nome do lugar, como, por exemplo, MOVA-Belém, MOVA-Porto Alegre, MOVA-RS. Também se adotou o nome para identificar um conjunto de municípios como MOVA-Grande ABC (região da Grande São Paulo).

As primeiras idéias de um projeto ou programa chamado MOVA-Brasil foram discutidas no Fórum Social Mundial de 2001, na atividade autogestionada proposta pelo Instituto Paulo Freire. Nos anos seguintes, o atual Projeto MOVA-Brasil atendeu à convergência de diferentes iniciativas: o Programa Fome Zero, da Petrobras, a concretização do desejo do Instituto Paulo Freire de desenvolver um programa nacional com a metodologia MOVA e outras instituições, organizações e movimentos.

O Projeto MOVA-Brasil é muito abrangente. Seguindo a tradição freiriana, o seu conceito de alfabetização é amplo e está associado às condições concretas dos alfabetizandos de emprego, renda e promoção humana. Na metodologia do Projeto MOVA-Brasil não

se separa formação intelectual, mobilização, organização social e trabalho. Ele inclui tanto a dimensão política quanto a discussão de temas geradores, ligados à melhoria das condições de vida da comunidade, que podem estar ligados à construção de hortas comunitárias, de uma estrada, de uma ponte, de um barraco de lona, de um tanque de peixes, assim como outras experiências: artesanato, reciclagem de resíduos sólidos, a criação de um grupo estudos, de uma cooperativa, da mobilização para a instalação de uma biblioteca pública comunitária etc. Por isso, alguns chamam o MOVA-Brasil de **tecnologia social**. No MOVA-Brasil as **lutas pedagógicas** não estão dissociadas das **lutas sociais** e econômicas. No MOVA-Brasil a educação não é concedida setorialmente, mas socialmente: ela está inserida num todo social. Para além das letras e dos números, esse projeto tem como objetivo promover a dignidade humana. Para os alfabetizando e suas comunidades, o MOVA-Brasil é uma grande oportunidade de reconstruírem seus destinos e de conquistarem o direito de cidadania plena e participativa.

A metodologia MOVA desperta, nas comunidades onde o programa atua, uma enorme expectativa. Chegam demandas de todos os lados. “Quem tem fome tem pressa”, dizia o sociólogo Herbert de Souza. Não dá para ficar esperando na pura espera. É preciso tomar iniciativas. Agir. Comprometer-se. Os alfabetizadores precisam ser competentes pedagogicamente, eticamente e politicamente. Diante das necessidades das comunidades, muitas vezes, o MOVA precisa adequar-se e modificar o seu formato. Por isso, os educadores e coordenadores precisam ser também dirigentes e gestores do projeto ao nível de suas responsabilidades. Paulo Freire tinha clareza quanto a isso quando colocou como categoria fundamental do MOVA-SP o conceito de “autonomia”.

O MOVA, em seus diferentes projetos, concretizando os ideais da pedagogia freiriana, está dando uma enorme contribuição ao processo de educação popular no Brasil. Muitos educadores populares esperavam que, em 2003, ele fosse assumido pelo MEC como política pública. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva perdeu uma oportunidade histórica de implantar uma proposta de emancipação social, extremamente inovadora, e que poderia marcar o seu governo.

Estrutura, organização e funcionamento

A idéia do MOVA-Brasil discutida em 2001 só foi concretizada em 2003, com a parceria entre o Instituto Paulo Freire, a Federação Única dos Petroleiros (FUP) e a Petrobras, como parte do Programa Petrobras Fome Zero. O projeto centrou suas atividades em uma das regiões de maior índice de analfabetismo, o Nordeste. A **meta inicial** do projeto foi alfabetizar, em três anos e meio, 40 mil educandos, no período de 2003 a 2006, realizar a formação de 160 coordenadores locais e formar 1.600 alfabetizadores.

Na parceria constituída pelo Projeto MOVA-Brasil, a Petrobras é responsável pela viabilização financeira, à FUP é atribuída a função de articulação política e o IPF é o executor do projeto e responsável pela formação. Um **comitê gestor**, formado pelos três parceiros, encarrega-se da gestão executiva geral do projeto²⁷. Uma **coordenação político-pedagógica** em cada um dos sete estados onde o projeto funciona, assume a responsabilidade de formar os alfabetizadores e acompanhar o processo de alfabetização.

27. Cabe ao Comitê Gestor garantir o desenvolvimento das ações do projeto, sejam elas em âmbito nacional ou nos pólos, estabelecer parcerias de gestão local, definir seus limites e acompanhar as ações desenvolvidas pelos parceiros.

Em cada região, são estabelecidas parcerias envolvendo governos locais, entidades, ONGs e sindicatos. Alguns parceiros locais contribuem com o fornecimento do espaço físico e infra-estrutura para a formação dos educadores e para a realização das aulas e outros indicam alfabetizadores de suas comunidades. Cada estado participante do projeto constitui-se em um pólo, que é formado por um coordenador de pólo, um assistente pedagógico, coordenadores locais, educadores e educandos. Para o início do projeto em cada pólo realizam-se os seguintes passos:

1º – reunião entre o grupo gestor e os parceiros locais;

2º – definição dos municípios participantes e núcleos, pelos parceiros locais;

3º – definição da formação inicial dos coordenadores locais e dos monitores;

4º – implantação e implementação do projeto.

O Projeto MOVA-Brasil foi iniciado em 2003 e sua execução foi dividida em **quatro fases**:

1ª fase – de janeiro a outubro de 2004;

2ª fase – de novembro de 2004 a julho de 2005;

3ª fase – de agosto de 2005 a abril de 2006; e

4ª fase – de agosto de 2006 a maio de 2007.

Na primeira fase participaram do projeto cinco estados brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Rio Grande do Norte e Bahia. A partir da segunda fase, a estes estados foi somada a participação do estado de Sergipe, totalizando seis estados. A terceira fase incorporou educandos de noventa presídios do estado de São Paulo e, na quarta fase, foram somados ao projeto o Pólo Semi-Árido (região da Bahia e de Pernambuco) e o Pólo Pernambuco. Nesta última fase, o Pólo Sergipe organizou turmas também no estado de Alagoas e o Pólo Pernambuco organizou turmas no estado da Paraíba, totalizando, assim, nove estados.

Na primeira fase foram **beneficiados** 166 municípios (545 turmas) e formados 10.038 alunos; na segunda, foram beneficiados 82 municípios (550 turmas) e formados 13.250 alunos; na terceira fase, foram beneficiados 119 municípios e noventa presídios (925 turmas) e formados 13.878 alunos. A quarta fase foi iniciada em 219 municípios para atender 25 mil educandos em mil turmas.

Princípios metodológicos

O Projeto MOVA-Brasil beneficiou-se das experiências anteriores de MOVAs em nível estadual e municipal, mas a base da sua metodologia está na primeira experiência instituída por Paulo Freire em São Paulo, como vimos no capítulo terceiro. Sua linha pedagógica é comum à de todos os MOVAs. Contudo, como cada projeto tem sua especificidade, também o Projeto MOVA-Brasil avançou de forma significativa e original no desenvolvimento de procedimentos metodológicos próprios, particularmente os referentes à ação política, à participação cidadã e à geração de trabalho e renda.

A ação pedagógica tem como ponto de partida o estudo da realidade do educando, identificando-se as situações significativas²⁸ presentes no contexto em que ele está inserido. Desse estudo, emergem os temas geradores que orientam a escolha dos conteúdos a serem problematizados no processo de ensino-aprendizagem,

28. Segundo o “Quadro Orientador do Planejamento Estratégico”, documento interno do MOVA-Brasil, “situações significativas são situações vivenciadas fortemente pela comunidade a ponto de condicionarem a organização de seu cotidiano. Elas possibilitam que os educandos e as pessoas da comunidade de reconheçam nelas. As situações significativas são estabelecidas coletivamente entre os educandos, a comunidade e o educador, através da pesquisa da realidade”.

para a compreensão dessa realidade e na busca de alternativas de intervenção social.

A “leitura do mundo” (Paulo Freire) é, portanto, o ponto de partida para a construção do **projeto político-pedagógico** do Projeto MOVA-Brasil. Essa construção se inicia com uma primeira aproximação da leitura que educadores e educandos fazem de sua realidade, utilizando diferentes formas de expressão. Nesse processo, são desencadeadas questões que orientam o estudo dessa realidade, realizado por meio de atividades de observação, pesquisa, debates, entre outras. Identificadas e problematizadas as situações significativas, elegem-se os temas geradores e subtemas.

O conhecimento construído no ato de educar visa a problematizar a realidade e a compreender mais profundamente o mundo vivido. A partir dessa compreensão crítica, educandas e educandos são estimulados a planejar ações de intervenção para a transformação social, assumindo-se como sujeitos da construção de realidades mais justas e humanas, ao mesmo tempo em que aprendem a ler e a escrever.

O MOVA-Brasil compreende a importância da dimensão coletiva para a construção da cidadania e concebe os educandos como seres capazes, criativos, propositivos. Nesse sentido, as decisões tomadas no âmbito da comunidade em que vivem não podem prescindir de sua participação ativa.

A metodologia do MOVA compreende ainda: a definição dos objetivos, o planejamento, partindo da situação atual para alcançar o objetivo desejado, os componentes curriculares, os temas geradores e subtemas, a seleção dos conteúdos e atividades, os recursos necessários e as formas de avaliação e a sistematização das ações educativas vividas.

No processo de **avaliação**, os educadores, juntamente com os educandos, organizam um *portfólio* contendo

suas produções (escritas, desenhos, colagens etc.). Essa organização do material contribui para o acompanhamento e a análise do processo de ensino-aprendizagem, indicando os avanços e as necessidades dos educandos. A avaliação é processual e concebida como parte do processo de aprendizagem. Ela acontece de forma contínua, dialógica e sistemática, sendo, ao mesmo tempo, diagnóstica e formativa.

A *avaliação diagnóstica* ou inicial constitui-se no levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos sobre determinado tema, conceito, procedimento. Na alfabetização, esse tipo de avaliação visa a diagnosticar os níveis de conhecimento da escrita, da leitura e da matemática dos educandos, para que os educadores possam selecionar as atividades necessárias para propiciar a aprendizagem do grupo.

Na *avaliação formativa*, o educador acompanha o processo de aprendizagem dos educandos e avalia se as atividades estão favorecendo ou não o alcance dos objetivos propostos. Esta avaliação deve contemplar os conteúdos e atividades desenvolvidas ao longo do processo de alfabetização. A preocupação dos educadores volta-se também para os resultados obtidos pelos educandos, considerando as aprendizagens definidas como fundamentais para o avanço do processo, e pelo projeto de modo geral.

Formação inicial e continuada

O processo de formação do Projeto MOVA-Brasil está organizado em três **escalas**: nacional, estadual e local; e em dois **níveis**: inicial e continuada. Os encontros nacionais são realizados, em geral, na cidade de São Paulo para os coordenadores de pólos e assistentes pedagógicos. Os encontros estaduais são realizados nos respectivos pólos com os coordenadores locais e os

monitores. Em escala local existem os encontros para os monitores nos seus respectivos núcleos. Os dois níveis são: o inicial – com enfoque nos objetivos, metodologia, estrutura e funcionamento do projeto no contexto das políticas públicas de EJA – e o continuado – com enfoque na reflexão crítica sobre a prática, nas orientações sobre a metodologia freiriana, subsídios referentes à leitura e escrita, avaliação, projeto eco-político-pedagógico, valorização dos saberes cotidianos.

A formação tem um papel fundamental na articulação das ações desenvolvidas pelos diferentes sujeitos que participam do projeto: educandos, educadores, coordenadores locais, coordenadores de pólo, técnico-pedagógicos, políticos e a comunidade como um todo.

Para concretizar os seus objetivos, o Projeto MOVA-Brasil oferece uma **formação inicial** aos coordenadores de pólo com duração de quarenta horas e os seguintes conteúdos: apresentação geral dos princípios e metas do projeto; estudo da situação socioeconômica dos estados e municípios alcançados pelo projeto e a construção coletiva da proposta metodológica do projeto a partir dos princípios freirianos. Compõem a formação inicial ainda os seguintes temas e conteúdos programáticos: histórico da educação de jovens e de adultos; relato e análise das práticas do processo de alfabetização vivenciadas pelos educadores e pelos educandos; cultura e conhecimento; diagnóstico da escrita, da leitura e da matemática; concepção de alfabetização na perspectiva freiriana (leitura do mundo, leitura da palavra); planejamento e registro do trabalho pedagógico; avaliação dialógica. Os saberes dos educandos se constituem no ponto de partida para o processo de alfabetização. Por isso eles são trabalhados na formação inicial dos educadores.

Após a formação inicial dos *coordenadores de pólo*, são realizados encontros bimestrais de dezesseis horas,

nos quais estão previstos estudos relacionados às especificidades do Projeto MOVA-Brasil, como o seu planejamento, a avaliação permanente, a organização de encontros e eventos, a elaboração e produção de subsídios e a sistematização das experiências vivenciadas com o objetivo de aprimorar a prática. Oito horas são destinadas, mensalmente, para encontros dos coordenadores de pólo com os coordenadores locais. Bimestralmente, durante dezesseis horas, os coordenadores de pólo, encontram-se com os coordenadores locais e os monitores. Por sua vez, toda semana, durante quatro horas, os coordenadores locais encontram-se com seus monitores.

A formação dos *coordenadores locais* e dos *monitores* tem seus conteúdos específicos, que estão intimamente relacionados. Ela ocorre em vários encontros de formação inicial e continuada. A formação inicial tem por objetivo possibilitar uma aproximação com os objetivos do projeto, sua estrutura e funcionamento, a metodologia proposta, os instrumentos de acompanhamento e avaliação do processo, entre outros aspectos. O segundo momento destina-se à formação continuada, que ocorre durante todo o período de desenvolvimento do projeto, a fim de elaborar o planejamento, refletir sobre a prática e avaliar as ações realizadas, num movimento constante de ação-reflexão-ação.

A **formação continuada** se dá por meio do acompanhamento do trabalho cotidiano, que é realizado pelo coordenador local na interlocução com os monitores, visando à reflexão sobre suas intervenções junto aos educandos. Tem como objetivo o relato do trabalho pedagógico, a análise do processo de aprendizagem e da dinâmica do grupo, a orientação para a organização do dossiê dos alunos, o acerto dos momentos de sua participação em sala de aula e de troca das suas impressões com os monitores, o planejamento e redirecionamento

do plano de trabalho e da articulação com outros agentes para a intervenção na realidade local.

Faz parte da formação continuada a discussão da organização do trabalho pedagógico, a partir dos princípios teórico-metodológicos presentes na teoria do conhecimento de Paulo Freire, Piaget, Vigotski e do socioconstrutivismo. São retrabalhados, com base na experiência vivida e na reflexão sobre a prática, os temas relacionados com a elaboração do projeto político-pedagógico, o estudo da realidade, o perfil dos educandos e da turma, a avaliação diagnóstica da leitura, da escrita e da matemática, o planejamento estratégico das ações de mobilização e de intervenção social a partir da realidade estudada e dos objetivos estabelecidos para o trabalho, as políticas públicas relacionadas com o acesso e a garantia de direitos. Especial atenção é dada à organização dos *portfólios* dos educandos e à reflexão sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita e da educação matemática. Mesmo não fazendo parte da formação específica, em alguns encontros são ainda tratados outros temas, tais como: economia solidária, desenvolvimento sustentável e *software livre*.

Ainda, como parte dessa formação, são programados encontros mensais do coordenador de pólo com os coordenadores locais, para facilitar a integração e o planejamento das ações desenvolvidas no estado. Muitos educadores do Projeto MOVA-Brasil vêm participando dos fóruns regionais e estaduais de EJA, dos encontros da Rede MOVA BRASIL e dos Encontros Nacionais de EJA (Enejas).

Outro momento privilegiado da formação continuada acontece quando o coordenador de pólo reúne os coordenadores locais e monitores para a reflexão, o registro, a sistematização do trabalho, a troca de experiências, uma formação abrangente, com temas de interesse coletivo e outros que respondam às

especificidades de cada localidade.

Nesta perspectiva, o *registro* e a *sistematização do trabalho* assumem uma dimensão primordial uma vez que permitem apontar os avanços e as dificuldades enfrentadas quotidianamente. É também nos espaços de formação que as relações entre teoria e prática devem ser consideradas, discutidas e vivenciadas, contribuindo para que os educadores se apropriem de uma metodologia pautada na valorização dos saberes dos educandos e na construção de novos conhecimentos.

Como se vê, a capacidade de pesquisar, refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para o aperfeiçoamento do ensino é indispensável aos educadores. Trata-se de estabelecer uma outra relação entre os sujeitos e o conhecimento, que, por sua vez, redimensiona o papel dos educadores como mediadores da prática educativa.

Resultados alcançados

Na metodologia MOVA **o letramento** é essencial, mas entendemos que o processo de alfabetização, no sentido freiriano, vai além do letramento e envolve um conjunto de ações de **intervenção social**. Realizadas em cada pólo estadual, envolvendo a participação de educadores e educandos, das comunidades, essas ações são voltadas tanto para a organização comunitária e a execução do projeto, quanto para a **economia solidária** (Kruppa, 2005), o *software livre*²⁹ e o

29. Uma dissertação de mestrado (Alencar, 2007) pesquisou a proposta de migração do software proprietário para o software livre na perspectiva do pensamento do filósofo Álvaro Vieira Pinto e do educador Paulo Freire. O software livre se constitui numa alternativa viável e coerente com a pedagogia de Paulo Freire e o sonho de um outro mundo possível. É preferível, por isso, na alfabetização digital, se utilizar do software livre. A migração para software livre é uma experiência essencialmente pedagógica e pode ser vivida como um processo de alfabetização digital.

desenvolvimento sustentável³⁰.

O domínio do código escrito e da matemática não está separado de um projeto de vida e de sociedade. O Projeto MOVA-Brasil, por isso, não separa a formação intelectual da formação social e humana. Além da sala de aula, ou “círculos de cultura”, como queria Paulo Freire, muitas atividades são proporcionadas aos educandos, estimulando a participação e o envolvimento de todos e de todas. Dentre essas **ações e atividades** podemos destacar: participação em fóruns, congressos, encontros e seminários de educação de jovens e adultos, nacionais e internacionais; participação em ações de apoio e incentivo à agricultura familiar da região; participação em conselhos comunitários; organização de grupo de mulheres e clube de mães; elaboração de projetos voltados à geração de trabalho e renda nas comunidades; organização de campanhas destinadas à doação de óculos, combate à tuberculose, tratamento de água e alimentação saudável; iniciativas de reciclagem de lixo e coleta seletiva; organização de cooperativas de catadores de lixo, artesanato local; criação de hortas comunitárias; iniciativas de avicultura, ovinocultura e apicultura; mutirão para construção de casas na comunidade; mobilização junto a sindicatos, associações, secretarias e conselhos municipais para reivindicar serviços públicos de saúde, transporte, educação, iluminação, segurança, saneamento básico; inclusão dos educandos nas discussões do orçamento participativo

30. A Declaração de Hamburgo (1997), resultante da Conferência Internacional de Educação de Adultos V, da Unesco, afirma que a educação de jovens e adultos não pode isolar-se na escolarização formal. Ela precisa ser ampliada levando em conta a questão de gênero, o meio ambiente, os direitos humanos, a questão étnica e racial, a formação para a paz e a sustentabilidade. A educação de adultos, relacionando **desenvolvimento sustentável e economia solidária**, está inserida nessa visão crítica e ampliada defendida por essa importante Conferência da Unesco.

do município; efetivação de parcerias com os sindicatos, que disponibilizam espaço físico e transporte para os encontros de formação dos educadores, e com prefeituras, que disponibilizam salas de aula nas escolas do município e merenda escolar. Em consequência da ação alfabetizadora, os alunos retiram sua nova documentação, agora com a sua assinatura e manuseiam os caixas eletrônicos de bancos.

Como em todos os projetos de transformação social, o MOVA-Brasil também encontrou pela frente grandes **desafios**, entre eles a dispersão geográfica das turmas, que deixa os educadores isolados e os coordenadores locais e de pólo impossibilitados de fazerem todas as visitas programadas para essas turmas, interferindo na qualidade do acompanhamento pedagógico. Um dos maiores desafios foi a formação dos profissionais, pois muitos educadores e coordenadores não tinham experiência prévia em educação de jovens e adultos.

Outro desafio foi a dificuldade dos alunos frequentarem as aulas, devido à falta de transporte, disponibilidade de horário ou em consequência da violência urbana. Como em toda parceria, o MOVA enfrenta sempre a dificuldade de relacionamento com parceiros políticos, principalmente nos períodos eleitorais, e a dificuldade de encontrar infra-estrutura adequada à ação educativa (espaço físico para realização das aulas, iluminação, cadeiras, lousa, giz etc.). Todavia, há sempre, nesse processo, uma enorme aprendizagem. Tudo isso faz parte do nosso maior desafio que é mudar o mundo.

Existem outras dificuldades e desafios como a integração MOVA-EJA. Um dos maiores desafios do MOVA é o **pós-MOVA**: há uma grande dificuldade, enfrentada pelos nossos alunos, de continuar seus estudos no ensino formal. As secretarias de Educação ainda não foram estruturadas para receber alunos adultos. Precisamos ainda lutar pela profissionalização da EJA.

São pouquíssimas as prefeituras que têm políticas públicas de educação de jovens e adultos. Os resultados alcançados pelo Projeto MOVA-Brasil são enormes na promoção da cidadania e da dignidade humana. Mas o Estado precisa fazer a sua parte assumindo, de fato, o que de direito está escrito no Plano Nacional de Educação de 2001: a educação de jovens e de adultos é uma “modalidade da educação básica” e deve ser tratada como tal pelo poder público.

O Projeto MOVA-Brasil está contribuindo para a redução do analfabetismo no Brasil e sua metodologia tem sido amplamente reconhecida como apropriada para a conquista do direito à cidadania plena e participativa. A partir da implantação desse projeto, **ricas experiências** de mobilização e de articulação social foram vividas em todos os pólos. No Pólo Ceará, por exemplo, destaca-se a criação de um empreendimento coletivo de geração de trabalho e renda associada à ação educativa, chamado de Bodega Solidária. Educadores e educadoras do Pólo Rio de Janeiro desenvolveram oficinas sobre economia solidária e eco-pedagogia que contribuíram para a consolidação de associações de artesãs que trabalhavam com materiais recicláveis. Cursos profissionalizantes do Pólo Rio Grande do Norte possibilitaram a produção manual de vassouras agroecológicas e um processo de reciclagem de garrafas PET. O Pólo Pernambuco realizou exames oftalmológicos enfrentando a baixa acuidade visual dos alfabetizandos. No Pólo Semi-Árido do Projeto MOVA-Brasil foram construídas hortas de fundo de quintal. Apenas para citar alguns exemplos, entre outros, que mostram como um projeto de alfabetização de adultos pode contribuir para o desenvolvimento comunitário, o emprego, a renda e a auto-estima dos alfabetizandos. Novos direitos foram conquistados, como no Pólo Sergipe, que reivindicou e conquistou acesso

aos serviços de saúde para o povoado Dois Riachos do município de Umbaúba.

O Projeto MOVA-Brasil é um exemplo concreto de como a educação pode impulsionar a cidadania e os direitos humanos, fortalecendo a sociedade civil e os movimentos sociais e populares e promovendo, ao mesmo tempo, emprego, renda e dignidade. Para além das letras e dos números, o MOVA-Brasil tem garantido a muitos brasileiros e brasileiras e às suas comunidades a oportunidade de reconstruírem seu destino.



O MOVA E O MÉTODO PAULO FREIRE

Paulo Freire, quando criou o MOVA, respeitou diferentes concepções metodológicas dos parceiros da prefeitura. Contudo, não podemos negar que foi a sua concepção educacional, seus princípios e métodos que orientaram a ação pedagógica do MOVA. Em Paulo Freire, a teoria do conhecimento e o método são inseparáveis. Ao mesmo tempo em que as suas reflexões foram aprofundando o tema que ele perseguiu por toda a vida – a educação como prática da liberdade –, suas abordagens transbordaram para outros campos do conhecimento, criando raízes nos mais variados solos – desde os mocambos do Recife às comunidades burakunins do Japão –, fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores, mas também de médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais. Seu pensamento é considerado transdisciplinar.

Não podemos ver Freire apenas como um educador de adultos ou como um acadêmico, ou reduzir sua obra a uma técnica ou metodologia. Ela deve ser lida dentro do contexto da “natureza profundamente radical de sua teoria e prática anticolonial e de seu discurso pós-colonial”, como nos diz Henry Giroux (In: McLaren & Leonard (orgs.), 1993, p.177). Isso mostra que Freire foi um rebelde e assumiu o risco de cruzar fronteiras, para poder ler melhor o mundo e facilitar novas posições sem sacrificar seus compromissos e princípios. Uma das fronteiras por ele abertas foi a metodologia

MOVA, uma expressão renovada de suas concepções metodológicas que datam dos anos cinqüenta. No ano de 2009, quando se realizará no Brasil a Confinte VII, a primeira obra de Paulo Freire, *Educação e atualidade brasileira*, completará cinqüenta anos.

Intuições originais de Paulo Freire

As primeiras experiências de Paulo Freire, com a educação de adultos, datam da década de cinqüenta, no Nordeste brasileiro, aplicando o método que leva seu nome, passando pelo Chile nos anos sessenta, e auxiliando a reconstrução pós-colonial de novos sistemas educacionais em diversos países da África, na década de setenta. Voltando ao Brasil, depois de dezesseis anos de exílio, Freire envolveu-se, na década de oitenta, na construção democrática da escola pública popular na América Latina. A última grande experimentação prática de suas idéias deu-se no início dos anos noventa, na cidade de São Paulo, onde ele foi secretário de Educação, promovendo a formação crítica do professor, a educação de adultos, a reestruturação curricular, a interdisciplinaridade e a educação cidadã.

— *O que oferecia ele de tão original para ser tão conhecido internacionalmente?*

— Numa época de educação burocrática, formal e impositiva, ele se contrapôs às concepções e práticas dominantes na educação, levando em conta as necessidades e problemas da comunidade e as diferenças étnico-culturais, sociais, de gênero, e os diferentes contextos. Freire procurava empoderar as pessoas mais necessitadas para que elas mesmas pudessem tomar suas próprias decisões, autonomamente. Seu **método pedagógico** aumentava a participação ativa e consciente.

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um

processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação, fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados. A **metodologia** por ele desenvolvida foi muito utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização conscientizadora e, por isso, foi acusado de subverter a ordem instituída.

Com certeza, podemos dizer que o pensamento de Paulo Freire é um produto existencial e histórico. Ele forjou seu pensamento na luta, na “práxis” – entendida como “ação + reflexão” –, como ele a definia. Freire nos dizia que práxis nada tinha a ver com a conotação freqüente de “prática” em sua acepção pragmatista ou utilitária. Para ele, práxis é ação transformadora.

A sociedade brasileira e latino-americana da década de sessenta do século passado pode ser considerada como o grande laboratório em que se forjou aquilo que ficou conhecido como **Método Paulo Freire**. A situação de intensa mobilização política desse período teve uma importância fundamental na consolidação do pensamento de Paulo Freire. O momento histórico que ele viveu no Chile foi fundamental para explicar a consolidação da sua obra. Essa experiência foi determinante para a formação do seu pensamento político-pedagógico. No Chile, ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente.

Por outro lado, na constituição do seu método pedagógico, Paulo Freire fundamentava-se nas ciências da educação, principalmente a psicologia e a sociologia. A sua teoria da codificação e da decodificação das palavras e temas geradores (interdisciplinaridade) caminhou passo a passo com o desenvolvimento da chamada **pesquisa participante**.

De maneira esquemática, podemos dizer que o

Método Paulo Freire consiste de três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados:

a) A **investigação temática**, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. É preciso partir do que se conhece, para conhecer melhor o que já se conhece e conhecer, a partir daí, o que ainda não se conhece. Esta é a etapa da descoberta do universo vocabular, em que são levantadas palavras e temas geradores relacionados com a vida cotidiana dos alfabetizados e do grupo social a que eles pertencem. Essas palavras geradoras são selecionadas em função da riqueza silábica, do valor fonético e principalmente em função do significado social para o grupo. A descoberta desse universo vocabular pode ser efetuada por meio de encontros informais com os moradores do lugar em que se vai trabalhar, convivendo com eles, sentido suas preocupações e captando elementos de sua cultura.

b) A **tematização**, pela qual professor e aluno codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido. Descobrem-se assim novos temas geradores, relacionados com os que foram inicialmente levantados. É nesta fase que são elaboradas as fichas para a decomposição das famílias fonéticas, dando subsídios para a leitura e a escrita.

c) A **problematização**, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido. Nesta ida e vinda entre o concreto e o abstrato, volta-se ao concreto, problematizando-o. Descobrem-se assim limites e possibilidades existenciais concretas captadas na primeira etapa. Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política, social, visando à superação de situações-limite, isto é, de obstáculos

ao processo de hominização. A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação. A educação para a libertação deve desembocar na *práxis transformadora*.

Não há dúvida de que esses momentos do Método Paulo Freire estão presentes nas diferentes experiências do MOVA. As palavras podem não ser as mesmas, nem as técnicas, mas o espírito é o mesmo, sempre reinventado em cada nova experiência. Paulo Freire dizia que não queria ser repetido, “seguido” (Freire & Faundez, 1985, p.41).

No Método Paulo Freire usa-se, com frequência, a expressão “leitura do mundo” e “leitura da realidade”. Paulo Freire emprega essas expressões, em muitas passagens da sua obra, com o mesmo sentido. A realidade, para ele, não era apenas o dado objetivo, o fato concreto, mas também a percepção que se tem dele. Trata-se de **ler a realidade**, de conhecer a realidade, o mundo para transformá-lo. Freire afirma em seu livro *Pedagogia da autonomia*:

o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar (...). Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) Isto é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (Freire, 1977, p.48)

O método freiriano também aponta para o “estudo da realidade” que não se limita à simples coleta de dados, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando

sente sua própria realidade, superando a mera constatação dos fatos. O estudo da realidade não é apenas um esforço intelectual que uns façam e transmitam para outros. Ele é uma construção coletiva, feito com a multiplicidade das visões daqueles que o vivem. O desvelamento da realidade implica a participação daqueles que dela fazem parte, de suas interpretações em relação ao que vivem e podem transformar.

A educação, a formação, deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo “inacabado” e isso implica a denúncia da realidade, que se revela opressiva, injusta e, conseqüentemente, de crítica transformadora, portanto, de anúncio de outra realidade. O anúncio é necessário como um momento de uma nova realidade a ser criada. Essa nova realidade do amanhã é a utopia do educador de hoje.

Creio que a validade universal da teoria e da práxis de Paulo Freire está ligada, sobretudo, a **quatro intuições** originais que fundamentam o seu método:

1ª – Ênfase nas **condições gnosiológicas da prática educativa**. Toda obra de Paulo Freire está permeada pela idéia de que educar é conhecer, é ler o mundo, para poder transformá-lo. Ele destacou, desde o início, a importância das metodologias, o que é muito atual. Ele foi acusado de não dar valor aos conteúdos e, por isso, foi considerado espontaneísta e não-diretivo. Na verdade ele não foi nada disso: seu pensamento estava fortemente orientado por um projeto político-pedagógico cujo conteúdo era a libertação. As críticas de espontaneísmo e de não-diretividade não procedem³¹.

31. Paulo Freire foi um defensor da **diretividade** na educação. Numa entrevista concedida em agosto de 1985 à educadora Rosa Maria Torres, Paulo Freire afirma que “não existe educação não-diretiva, porque a própria natureza da educação implica a diretividade” (In: Torres (org.), 1987, p.78). Ele acrescenta, contudo, logo a seguir, que diretividade não significa mandonismo: se de um lado, o educador “não deve cair na tentação do

2ª – Defesa da **educação como ato dialógico** e, ao mesmo tempo, rigoroso, intuitivo, imaginativo, afetivo. Paulo destaca a necessidade de uma razão dialógica comunicativa. A teoria do conhecimento de Paulo Freire e o seu método pressupõem que o ato de conhecer e de pensar é um ato relacional. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário. Além de ser um ato histórico, gnosiológico e lógico, ele contém uma quarta dimensão: o conhecimento é construído dialogicamente.

3ª – A noção de **ciência aberta às necessidades populares**, ligada, portanto, ao trabalho, ao emprego, à pobreza, à fome, à saúde etc. Seu método, por isso, não parte de categorias abstratas, mas dessas necessidades das pessoas, capturadas nas suas próprias expressões (valor da oralidade) e analisadas por ambos, educador e educando.

4ª – O **planejamento comunitário, participativo**, a gestão democrática, a pesquisa participante. Sob influência do pensamento de Paulo Freire, hoje, no Brasil, estão

espontaneísmo, o educador também não deve cair na tentação da manipulação” (Idem, *ibidem*). Paulo Freire deixa clara a diferença entre educador e educando, não como seres ontológicos, mas quanto às funções diferenciadas que eles têm no ato pedagógico: “quando alguém, como educador, diz que é igual a seu educando, ou é mentiroso e demagógico, ou é incompetente. Porque o educador é diferente do educando pelo próprio fato de ser educador” (Idem, p.83). Segundo Paulo Freire, isso seria negar o papel ativo, crítico, decisivo do educador: “não há dúvida de que o educador tem de educar. Este é seu papel” (Idem, p.83). E acrescenta, mais à frente: “o fato de que o educador revolucionário se torne companheiro de seus educandos não significa que renuncie à responsabilidade que tem, inclusive de comandar, em muitos momentos, a prática. O educador tem de ensinar. Não é possível deixar a prática do ensino entregue ao acaso” (Idem, p.102). Na mesma entrevista ele fala da **educação como conhecimento**: “a educação é sempre um ato de conhecimento, qualquer que ela seja, qualquer que seja a marca ideológica que esteja nela, qualquer que seja a opção política do educador ou da educadora (...). Não há possibilidade de entender a educação sem perceber que toda situação educativa, formal ou informalmente, é sempre uma situação na qual há um certo objeto de conhecimento a ser conhecido” (In: Torres (org.) 1987, p.75).

se realizando muitas experiências educacionais de enorme impacto, relacionadas com a chamada Constituinte Escolar, que utiliza os princípios metodológicos freirianos e com o emblemático orçamento participativo no quadro do movimento pela Escola Cidadã, outra expressão também utilizada por ele nos últimos anos de sua vida. Um dos projetos mais importantes desenvolvidos hoje pelo Instituto Paulo Freire e de inspiração freiriana é o Orçamento Participativo Criança, que promove a cidadania desde a infância.

O MOVA reinventa o método freiriano

Quando estava na direção da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989–1991), discutindo com os dirigentes do Movimento de Alfabetização de Jovens e de Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP), Paulo Freire se referia ao seu método afirmando que seus princípios continuavam válidos, mas que novas técnicas tinham surgido no campo da alfabetização que tornavam obsoleta a “silabação” utilizada por ele nos anos sessenta.

Alguns membros da equipe do MOVA-SP sustentavam que o construtivismo não tornava obsoleta a técnica da silabação e que era perfeitamente possível, na prática, combiná-la com outras técnicas com sucesso. De fato, as novas pesquisas no campo da psicogênese da linguagem apontam para a necessidade de trabalhar com o aluno o todo, o contexto, não com fragmentos de palavras, como na silabação. A criança quando aprende a falar ela aprende a palavra toda e não um pedaço dela. A silabação, utilizada nos anos sessenta, é, no mínimo limitadora. Deve-se trabalhar com o texto e o contexto e não com palavras isoladas. Mesmo assim, pode-se utilizar a “palavra geradora” e o “tema gerador” como um mote, como um ponto de partida para a discussão.

Na alfabetização trabalhamos hoje mais com o que chamamos de “contexto gerador”.

As teorias construtivistas atuais também apóiam-se no significado da experiência vivida, no saber do aluno. Portanto é preciso conhecê-lo e sistematizá-lo. Contudo, o **construtivismo freiriano** vai além da pesquisa e da tematização. O construtivismo freiriano mostrou não só que todos podem aprender (Piaget), mas que todos sabem alguma coisa e que o sujeito é responsável pela construção do conhecimento e pela resignificação do que aprende. Aprender e alfabetizar-se é um ato tão natural quanto comer e andar. Mas a criança, o jovem e o adulto só aprendem quando têm um motivo, um **projeto de vida**, e um motivador, um professor, quando o conhecimento é significativo para eles e quando participam de uma comunidade de aprendizagem.

Um sujeito aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo. É ele que constrói suas próprias categorias de pensamento, organiza o seu mundo, transforma o mundo.

O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao, ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado. (Freire, 1993, p.188)

O MOVA, em suas diversas experiências e projetos, foi agregando novas categorias ao Método Paulo Freire, sempre respeitando o princípio freiriano da reflexão crítica sobre a prática. Parte-se da **conscientização**, categoria tão cara a Freire, mas também dos seus limites. Não basta estar conscientizado para mudar o mundo.

É preciso estar organizado para acumular forças transformadoras. Surge assim a categoria **organização**. O MOVA desenvolveu uma extensa rede de organizações que trabalham de forma articulada. A prática também demonstrou que o aluno jovem e adulto precisa trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Não pode dispensar o seu trabalho para dedicar-se inteiramente aos estudos. E uma nova categoria surgiu: **produção**.

Consciência, organização, produção. O MOVA foi talvez o primeiro movimento pedagógico de adultos, no Brasil, a vincular o educativo ao produtivo. Trabalho e renda acompanham todos os projetos do MOVA.

Com base nessa experiência do MOVA e levando em conta a articulação do seu *método* com a sua *teoria do conhecimento* e a sua *epistemologia*, podemos considerar que o Método Paulo Freire nos propõe trabalhar seguindo os seguintes passos político-epistemológicos:

1° – **Ler o mundo**. Paulo Freire insistiu a vida toda nesse conceito chave do seu pensamento. O primeiro passo do seu método de apropriação do conhecimento é a *leitura do mundo*. Aqui deve-se destacar a **curiosidade** como pré-condição do conhecimento. É o aprendiz que conhece. Palavras geradoras, temas geradores, complexos temáticos, codificação, decodificação. No seu último livro, Paulo Freire (1997) insistia ainda na autonomia do aluno. Desde os primeiros escritos, procurou dar dignidade ao aprendente, respeitando a identidade do aluno. Ele não humilhava ninguém. Para Freire, jamais um educador poderia ser arrogante. Nada menos freiriano do que um educador arrogante, prepotente.

2° – **Compartilhar a leitura do mundo**. Não posso saber se minha leitura de mundo está correta a não ser que a compare com a leitura do mundo de outras pessoas. O **diálogo** não é apenas uma estratégia pedagógica. É um critério de verdade. A veracidade do meu ponto de

vista, do meu olhar, depende do olhar do outro, da comunicação, da intercomunicação. Só o olhar do outro pode dar veracidade ao meu olhar. O *diálogo* com o outro não exclui o *conflito*. A verdade nasce da conformação do meu olhar com o olhar do outro. Nasce do diálogo-conflito com o olhar do outro. O confronto de olhares é necessário para se chegar à verdade comum. Caso contrário a verdade a que se chega é ingênua, não crítica e criticizada. O outro sempre está presente na busca da verdade. O meu conhecimento só é válido quando eu o compartilho com alguém. A ação comunicativa é parte da busca do conhecimento. Não é apenas um ato generoso de compreensão humana do outro. É uma necessidade ontológica e epistemológica.

3° – **A educação como ato de produção e de reconstrução do saber**. Conhecer não é acumular conhecimentos, informações ou dados. Conhecer implica mudança de atitudes, saber pensar e não apenas assimilar conteúdos escolares. Conhecer é estabelecer relações, dizia Piaget e Paulo Freire completava: saber é criar vínculos. Paulo Freire foi combatido pelos pedagogos iluministas (Tamarit, 1996) porque eles não chegaram a entender que, em educação, a forma é o conteúdo. Saber em educação é mudar de forma, criar a forma, formar-se. Educar-se é formar-se. Só muito recentemente os pedagogistas conseguiram entender essa nova visão da educação quando discutiram a educação do futuro, como no Relatório Jacques Delors da Unesco (1998), no qual está fundamentada em quatro grandes **pilares**: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Educar é criar vínculos e não decorar conteúdos. Paulo Freire antecipou-se pelo menos cinquenta anos com o seu “círculo de cultura”, criando uma metodologia prática que oferece as bases para a construção desses pilares e rompendo com a noção clássica de “aula”.

4° – **A educação como prática da liberdade.** Até aqui creio que o construtivismo de Piaget também chegaria. Mas o *construtivismo crítico* de Paulo Freire foi além, afirmando a politicidade do conhecimento. É o momento da problematização. Educação não é só ciência: é arte e práxis, ação-reflexão, conscientização e projeto. Como projeto a educação precisa *reinstalar a esperança*. Nada mais atual do que esse pensamento, numa época em que muitos educadores vivem alimentados mais pelo desencanto do que pela esperança.

Em entrevista à revista *Veja* de São Paulo, em 19 de abril de 2000, o brasileiro norte-americano Thomas Skidmore afirmou que o Brasil estava no rumo errado, tentando copiar modelos do exterior, quando deveria buscar seus próprios caminhos e citou Paulo Freire como um exemplo de elaboração de uma pedagogia própria, uma solução apropriada aos problemas brasileiros. “O Brasil, disse ele, age como se não houvesse mais possibilidade de descobrir novos caminhos. O país produziu o Método Paulo Freire de alfabetização, que foi testado e se tornou famoso no mundo. Ele foi deixado de lado e, em vez de usar a cultura popular para melhorar o ensino, como propunha Paulo Freire, recorre-se às fórmulas estrangeiras, que nem sempre ajudam”, disse Skidmore.

Um ano antes, Alvin Toffler, “futurólogo” norte-americano, convidado, em 2002, pelo Ministério da Educação para falar sobre educação e novas metodologias na era da informação, apresentou o **Método Paulo Freire** para os convidados do ministério, afirmando que era o mais apropriado para o ensino da informática. Disse que há cinquenta anos Paulo Freire havia criado uma metodologia que hoje os jovens utilizam, espontaneamente, numa espécie de “círculo de cultura”, para ensinar uns aos outros o que aprenderam no uso do computador. Em poucos dias, eles acabam tornando-se

“professores” de informática, o que demonstra a eficácia do método global de Paulo Freire.

A importância das experiências informais

No processo permanente de aprendizagem não vemos hoje estabelecer fronteiras muito rígidas entre o **formal** e o **não-formal**. Na escola e na sociedade, interagem diversos **modelos culturais**. O currículo consagra a intencionalidade necessária na relação intercultural pré-existente nas práticas sociais e interpessoais. Uma escola é um conjunto de relações interpessoais, sociais e humanas onde se interage com a natureza e o meio ambiente. Os **currículos monoculturais** do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, desprezavam o “não-formal” como “extra-escolar”, ao passo que os **currículos interculturais** de hoje reconhecem a **informalidade** como uma característica fundamental da educação. O currículo intercultural engloba todas as ações e relações da escola; engloba o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas, instituintes da escola; inclui a formação permanente de todos os segmentos que compõem a escola, a conscientização, o conhecimento humano e a sensibilidade humana; considera a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo.

Define-se educação não-formal como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (La Belle, 1982, p.2). Esta é uma definição que mostra a **ambigüidade** dessa modalidade de educação, já que ela se define em oposição (negação) a um outro tipo de educação: a educação formal. Usualmente define-se a educação não-formal por uma ausência, em

comparação com a escola, tomando a educação formal como único paradigma, como se a educação formal escolar também não pudesse aceitar a informalidade, o “extra-escolar”.

Gostaria de definir a educação não-formal por aquilo que ela é, pela sua especificidade e não por sua oposição à educação formal. Gostaria também de demonstrar que o conceito de educação ultrapassa os limites do ensino escolar formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia tanto da criança quanto do adulto. Como diz Paulo Freire,

se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (1997, p.50)

A **educação formal** tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da Educação. A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

Toda educação é “formal”, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da

escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela seqüencialidade. O espaço da **cidade** (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”.

São múltiplos os espaços da educação não-formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as organizações não-governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairro etc. Na educação não-formal, a categoria **espaço** é tão importante quanto a categoria **tempo**. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços.

Trata-se de um conceito amplo, muito associado ao conceito de **cultura**. Daí ela estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam adultos ou crianças. Segundo Maria da Glória Gohn (1999, p.98-99), a educação não-formal designa um processo de formação para a **cidadania**, de capacitação para o **trabalho**, de **organização comunitária** e de aprendizagem dos **conteúdos escolares** em ambientes diferenciados. Por isso ela também é muitas vezes associada à **educação popular** e à **educação comunitária**. A educação não-formal estendeu-se de forma impressionante nas últimas décadas em todo o mundo como “educação ao longo de toda a vida” (conceito difundido pela Unesco), englobando toda sorte de

aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver. Conforme afirma Maria da Glória Ghon,

a difusão dos cursos de autoconhecimento, das filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação, alongamentos etc. deixaram de ser vistas como esotéricas ou fugas da realidade. Tornaram-se estratégias de resistência, caminhos de sabedoria. É também um grande campo de educação não-formal. (1999, p.99)

Não se trata, portanto, aqui, de opor a educação formal à educação não-formal. Trata-se de conhecer melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todos.

Alfabetização e novas tecnologias

Lênin dizia que o comunismo era a soma dos sovietes (conselhos) e da eletricidade (tecnologia), realçando o papel determinante dos meios de produção. Hoje, utilizando essa equação de Lênin poderíamos dizer que um “outro mundo possível” (socialismo) é a soma da educação popular (conselhos) e da internet (eletricidade), realçando a importância das novas tecnologias na transformação social. O MOVA incorporou essa equação leninista e construiu várias alternativas utilizando-se da cultura digital. O Projeto MOVA-Brasil (Pólo Ceará) incorporou na formação dos seus educandos o que chamou de “alfabetização digital”, promovendo o uso das tecnologias da informação e a comunicação como recursos no processo de ensino e aprendizagem e oferecendo acesso rápido e apoio técnico às salas de aula do projeto. O computador tem sido utilizado em processos de alfabetização como mais uma ferramenta de ensino-aprendizagem (Gonçalves, 2007) numa

época em que a cultura digital está cada vez mais presente no cotidiano dos alfabetizandos.

MOVA-Digital

Foi pensando neste mundo impregnado de informação que surgiu o **MOVA-Digital**. A primeira experiência ocorreu na gestão de Marta Suplicy (2001–2004), no município de São Paulo. A leitura e a escrita deste mundo não podem ser feitas com os mesmos instrumentos com que se faziam as leituras dos mundos onde a informação não ocupava o mesmo espaço. O mundo do trabalho está todo envolvido com a questão da informação. O virtual é hoje tão real como qualquer realidade.

Por isso, todo aquele que não tem acesso a esse mundo da informação é considerado um “analfabeto digital”. A exclusão digital é uma forma de dominação política e contribui para a manutenção e a ampliação das desigualdades. Daí a necessidade de uma **alfabetização digital**, que não se restringe ao domínio de uma tecnologia, mas que vai muito além. O MOVA-Digital inspirou-se nos “temas geradores” do Método Paulo Freire, problematizando a nova realidade do novo mundo digital, ao mesmo tempo em que o alfabetizando se apropria dos instrumentais da virtualidade: navegar na internet, trabalhar com um processador de texto, enviar uma mensagem etc.

O objetivo não era apenas trabalhar com a informática e nem se profissionalizar em tecnologia, mas incorporá-la ao processo de ensino e aprendizagem. A metodologia utilizada foi o “grupo de formação”, com apoio de universitários, onde foram discutidos, entre outros, os seguintes temas: “conhecimento centralizado x descentralizado”, “informação para todos x desinformação”, “dominação x libertação tecnológica”, “emprego x desemprego tecnológico”. Tais temas foram debatidos,

escritos, vividos e experimentados nos teclados, telas, mensagens, *chats* e gravações em disquetes.

O MOVA-Digital compreendeu as seguintes instâncias: círculos de alfabetização, coletivos locais e regionais de articulação para a troca de experiências e formação permanente dos monitores e fóruns regionais e municipal. Os **fóruns regionais** são instâncias de articulação, participação, planejamento e avaliação, troca de experiências e formação permanente dos coordenadores, educadores e educandos e também de negociação com os Núcleos de Ação Educativa (NAEs) da respectiva região. O **Fórum municipal** é uma instância de diálogo e negociação com a Secretaria Municipal de Educação.

Ler, na visão freiriana, é tomar consciência do mundo, interpretá-lo e transformá-lo. É isso que fez o MOVA-Digital, envolvendo movimentos populares de alfabetização de jovens e adultos da cidade de São Paulo. Ao lado da categoria *sustentabilidade* (educar para um estilo de vida sustentável), a categoria *virtualidade* está presente hoje em todo processo educativo. Vivemos num mundo que incorpora cada vez mais a aprendizagem a distância.

MOVA-Multimeios

O MOVA não se restringe à modalidade presencial. Com o apoio da Escola Multimeios (Rio de Janeiro), o Instituto Paulo Freire criou o Programa **MOVA-Multimeios**, atendendo a demandas de alfabetização das pessoas que residem em municípios pequenos, em áreas rurais e ribeirinhas. A frequência diária dos alunos no mesmo espaço físico e a necessidade de ter um mínimo de alunos, é uma dificuldade que impede a criação de turmas de alfabetização. Para isso foi criado o MOVA-Multimeios, com base numa primeira experiência: o programa “Escola do Rádio: alfabetização

a distância” – uma parceria entre o IPF e a Fundação Getúlio Vargas (Rio de Janeiro) – que alfabetizou, em 2002, no estado da Paraíba, 80 mil alunos.

A metodologia é baseada no ensino a distância permitindo ao aluno assistir a duas aulas transmitidas pelo rádio, semanalmente, com duração de trinta minutos cada, perfazendo um total de 42 lições até o final do curso, e a frequentar a escola, presencialmente, uma vez por semana, para participar de uma aula, com duração de duas horas e meia, ministrada por um professor presente em sala. O alfabetizando era acompanhado por uma pessoa alfabetizada, chamada de “amigo de fé”, que o estimulava a prosseguir no processo de alfabetização. Cada alfabetizando recebeu um rádio portátil, dois livros de aula e um guia com os roteiros transmitidos pelo rádio.

Para o Programa MOVA-Multimeios, posteriormente, o Instituto Paulo Freire e a Escola Multimeios desenvolveram materiais apropriados para pôr em prática um processo de **alfabetização cidadã**, utilizando as novas tecnologias da comunicação e mantendo os princípios político-pedagógicos do MOVA, ligados à organização popular e ao fortalecimento da sociedade civil. Paulo Freire foi um dos pioneiros no uso de novas tecnologias, utilizando o rádio, encomendando gravuras como as de Francisco Brennand e importando projetores de *slides* da Polônia. Mas não basta dispor de novos meios. É preciso uma nova concepção metodológica que acompanhe o uso desses meios. Paulo Freire introduziu o conceito de “círculo de cultura”. No caso do MOVA-Multimeios, pensamos numa “pedagogia multimeios”, em processo permanente de elaboração, que trate o analfabeto como verdadeiro sujeito dos meios e do processo de aprendizagem, um construtor de conhecimento e não um mero receptor de mensagens. Na era da informação e da tecnologia, impregnada

pelo visual, pelo auditivo, pela cultura digital, a leitura do mundo preconizada por Paulo Freire precisa apropriar-se de múltiplas linguagens.

Essas linguagens, associadas à pluralidade cultural do Brasil, estão presentes nos materiais produzidos para esse projeto. Os **materiais pedagógicos** foram elaborados a partir da temática geral: “eu no mundo, com o mundo, construindo novos caminhos”, com o propósito de levar o educando a ser capaz de buscar informações necessárias à vida social e ao trabalho, ter compreensão crítica da realidade, dialogar com o outro em igualdade de condições e compreender situações onde a linguagem escrita se diferencia da fala cotidiana. Entre os materiais produzidos para esse programa está o *Livro do Alfabetizando*, compreendendo 21 temas, o *Manual do Alfabetizador* sobre o projeto pedagógico, a metodologia Paulo Freire, a construção da leitura e da escrita, o planejamento e a avaliação. Esse material é acompanhado de um *Almanaque* com cem referências. Busca-se fortalecer a curiosidade latente em cada pessoa, ampliando os saberes já construídos pelos educadores e educandos, para que essa procura não se esgote ao final de cada aula ou dos cursos, mas sirva para desencadear o desejo permanente de saber mais.

O MOVA-Multimeios tem uma duração de doze meses, sendo três meses para a implantação e nove para a alfabetização.

Tecendo o Saber

No final de 1996, Paulo Freire reuniu, no Instituto Paulo Freire, alguns educadores e educadoras, entre eles Walter Esteves Garcia, Sonia Couto, Maria José do Vale Ferreira, Madalena Freire, Vilma Guimarães, Sandra Portugal, José Eustáquio Romão, Vera Barreto, Ângela Antunes, Paulo Roberto Padilha e eu, para pensar um programa de educação de jovens e adultos que

fosse metodologicamente inovador, pedagogicamente consistente e politicamente progressista. Os primeiros debates estenderam-se até maio de 1997, quando morreu. Foi um de seus últimos desejos. A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) e a Fundação Roberto Marinho, que haviam produzido o Telecurso 2000, propunham-se ser nossos parceiros na produção de materiais – livros e vídeos – que auxiliassem o estudante, aluno jovem e adulto, a concluir o correspondente à quarta série do ensino fundamental. O Telecurso 2000 não conseguia atingir todo esse grande público.

Paulo Freire ficou entusiasmado com a possibilidade de dar mais essa contribuição aos excluídos, colocando em prática suas propostas pedagógicas, utilizando um poderoso veículo de comunicação, como a televisão. Nas primeiras reuniões que tivemos com ele, nos deixou preciosas orientações: não ceder à pressa de produzir materiais sem qualidade e zelar pelo conteúdo emancipador do programa para que o aluno e a aluna do curso pudessem não só “ler a palavra”, mas pudessem também “ler o mundo”. Ele queria acompanhar pessoalmente todo o processo de elaboração dos materiais (roteiros, vídeos, livros...). Dizia que queria aprender como se adapta um texto para a linguagem da televisão.

Como sempre, diante de um novo desafio, seus olhos brilhavam intensamente, sonhando com mais esse projeto. Ele nos lembrava dos momentos de preparação que precederam o projeto de Angicos. Infelizmente, Paulo não conseguiu ver o resultado final desse projeto iniciado por ele. O projeto passou por muitas etapas de longos e produtivos debates, como numa obra de arte coletiva. Mas, foi concluído seguindo suas orientações iniciais. O chamamos de **Tecendo o Saber**.

Procuramos dar ao material um alcance nacional. Livros e vídeos que facilitam a aprendizagem, mas

precisam da mediação do professor, da professora. É importante ressaltar a presença do educador sempre. Os meios não o substituem, por melhores que sejam. Não queremos produzir “manuais” para que o professor os “aplique”. Produzimos materiais de orientação do aluno e do professor. A proposta destes materiais de alfabetização é dialogar com eles e chamar a atenção para a importância do seu trabalho. Aprender e ensinar com sentido, com satisfação, com prazer, faz parte da “boniteza” da utopia freiriana. Dizia Freire, na página 160 da primeira edição do seu livro *Pedagogia da autonomia*, “não há ensino e aprendizagem fora da procura, da beleza e da alegria”.



A relação entre educação e utopia está na base do pensamento de Paulo Freire. É ela que nos move na direção de um “outro mundo possível”, um mundo “mais humano, mais justo e menos feio”, como ele costumava dizer. Não importa se esse mundo está distante e se mostra inalcançável. Todos sabemos que, para construir esse outro mundo é preciso primeiro sonhá-lo, imaginá-lo. No seu último livro, *Pedagogia da autonomia* ele critica o neoliberalismo exatamente por negar o sonho, por ser fatalista, por negar a possibilidade de mudança. Para ele, o neoliberalismo se apresenta, arrogantemente, como a plenitude dos tempos, não reconhece que a história continua se fazendo. O neoliberalismo afirma o “fim da história” porque não lhe interessa que a história mude. Interessa sim que ela continue como está. A educação emancipadora de jovens e de adultos, ao contrário, vê primeiro o futuro, um futuro melhor para todos, a utopia, e propõe uma pedagogia como

caminho para alcançá-lo. A pedagogia é um guia para a utopia. Não abrimos mão de um projeto de sociedade. Para essa pedagogia utópica Paulo Freire deu uma enorme contribuição. Ele nos deixou um grande legado que precisamos continuar, mas, sobretudo, reinventar.



BIBLIOGRAFIA

- ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira, 2007. *Orientações de parceira entre poder público e organizações sociais do MOVA-SP*. São Paulo: Feusp (Dissertação de Mestrado).
- ALBERT, Elizabeth, 2004. *Parceria é o caminho? Alguns sentidos da alfabetização de jovens e adultos nos programas brasileiros*. São Paulo: Ulbra (Monografia).
- ALENCAR, Anderson Fernandes de, 2007. *A pedagogia da migração do software proprietário para o livre: uma perspectiva freiriana*. São Paulo: Feusp (Dissertação de Mestrado).
- APPLE, Michael & BEANE, James (orgs.), 1997. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez.
- APPLE, Michael, 2003. *Educando à direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: IPF/Cortez.

- ARGUMEDO, Manuel Alberto, 1985. “Conteúdos programáticos da educação básica”. In: *Seminário Internacional de Educação Básica de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro, 21 de novembro de 1985, mimeo.
- BARRETO, Sabrina das Neves, 2005. *O processo de alfabetização do MOVA-RS: narrativas e significados na vida de mulheres*. Porto Alegre: UFRG (Dissertação de Mestrado).
- BARRETO, Vera, 1998. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência.
- BEISIEGEL, Celso, 1974. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira.
- _____, 1992. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática.
- BOFF, Leonardo, 1999. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- BORGES, Liana da Silva, 2001. *O MOVA-RS no governo democrático e popular: praxis e protagonistas*. Porto Alegre: PUC-RS (Dissertação de Mestrado).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 1981. *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- _____, 1984. *Saber e ensinar: três estudos de educação popular*. Campinas: Papirus.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.), 2001. *De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular*. Porto Alegre: Corag.
- BUARQUE, Cristovam & WERTHEIN, Jorge, 2003. “Alfabetização para todos: um grito de guerra”. In: *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 20 de maio de 2003, p.3.
- CAMARGO, Ruth Aurora da Silveira, 1996. *A alfabetização de jovens e adultos no Município de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina de Sousa (1989–1992)*. São Paulo: PUC-SP (Dissertação de Mestrado).
- CAMPESTRINI, Bernadette Beber, 2002. *Aprender e ensinar nos espaços prisionais: uma alternativa para a educação a distância – incluir jovens e adultos no processo de escolarização*. Florianópolis: UFSC (Dissertação de Mestrado).
- CANÁRIO, Rui, 1999. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, Martha, 1998. *Alfabetização cidadã: uma concepção de Educação Popular na realização do projeto MOVA-SP (1989–1992)*. São Paulo: PUC-SP (Dissertação de Mestrado).
- CEDI, 1990. *Educação de jovens e adultos: subsídios para a elaboração de políticas municipais*. São Paulo: CEDI (Série “Documentos”, nº 5).
- CHAUÍ, Marilena, 1986. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.

- DOWBOR, Ladislau, 1998. *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis: Vozes.
- DURANTE, Marta, 1998. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed.
- FARIAS, Adriana Medeiros, 2003. *O processo de constituição de políticas públicas para formação de educadores de jovens e adultos: experiências formativas na cidade de São Paulo no período de 1989–2000*. Campinas: Unicamp (Dissertação de Mestrado).
- FÁVERO, Osmar, 2006. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961–1966)*. Campinas: Autores Associados.
- FEITOSA, Sônia Couto Souza, 1999. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. São Paulo: Feusp (Dissertação de Mestrado).
- FERNANDES, Florestan, 1989. *O desafio educacional*. São Paulo. São Paulo: Cortez e Autores Associados.
- FERREIRA, Maria José Vale, 1990a. *Princípios político-pedagógicos do MOVA-SP*. São Paulo: MOVA-SP/Secretaria Municipal de Educação, Caderno nº 2, abril de 1990.

- FERREIRA, Maria José Vale, 1990b. *Reflexões sobre o processo metodológico de alfabetização*. São Paulo: MOVA-SP/Secretaria Municipal de Educação, Caderno nº 3, julho de 1990a.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana, 1988. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez.
- FERREIRO, Emília, 1990. *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artmed.
- _____, Emília, 2003. “Alfabetização e cultura escrita”. In: Revista *Escola*. São Paulo: Abril, maio de 2003, p.27-30.
- FRANCHI, Eglê Pontes, 1984. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo; Martins Fontes.
- FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio, 1985. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 1982. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____, 1991. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- _____, 1993. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'Água.
- _____, 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- FREIRE, Paulo, 2001. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp.
- FUCK, Irene Terezinha, 2000. *Alfabetização de adultos: relato de uma experiência construtivista*. Petrópolis: Vozes.
- FURTER, Pierre, 1972. *Educação e vida: contribuição à definição da educação permanente*. Petrópolis: Vozes.
- GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos Alberto, 1992. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas: Papirus.
- _____, 1994. *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/Edusp.
- GADOTTI, Moacir & GUTIÉRREZ, Francisco, 1993. *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (org.), 1995. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire (Série “Guia da Escola Cidadã”, nº 5).
- GADOTTI, Moacir & JACOBI, Pedro, 1994. *Participação e descentralização: a experiência educacional do município de São Paulo*. Brasília: MEC (Cadernos Educação Básica).
- GADOTTI, Moacir (org.), 1996. *Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA-SP*. Brasília: MEC.

- GOES, Moacyr, 1986. *De pé no chão também se aprende a ler*. São Paulo: Cortez.
- GOHN, Maria da Glória, 1999. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez.
- GONÇALVES, Decky Henriette, 2007. *O uso do computador, alfabetização e pós-alfabetização: o que dizem os(as) educados(as) do MOVA*. São Carlos: Ufscar.
- GUTIÉRREZ, Francisco & PRADO, Cruz, 1998. *Ecopedagogía e ciudadanía Planetaria*. Heredia, Costa Rica: Ilpec.
- HADDAD, Sérgio, 1991. *Estado e educação de adultos, 1964–1985*. São Paulo: Feusp (Tese de Doutorado).
- HENRIQUES, Ricardo & IRELAND, Timothy, 2005. “A política de educação de jovens e adultos no governo Lula”. In: UNESCO/MEC, 2005. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Unesco/MEC, p.347-357.
- _____, 2007. “Programa nacional para la educación de jóvenes y adultos de Brasil”. In: SINGH, Madhu & MUSSOT, Luz María Castro (orgs.), 2007. *Alfabetización, conocimiento y desarrollo: diálogo Sur-Sur sobre políticas públicas em materia de educación de calidad para jóvenes e adultos*. México: Inea/UII, p.65-93.

- HOLLOWAY, John, 2003. *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Viramundo.
- IPF/FUP/PETROBRAS/MEC, 2008. *Projeto MOVA-Brasil IV Fase: relatório referente ao período de 15/02 a 30/12 de 2007*. São Paulo: IPF.
- JANUZZI, Gilberta Martino, 1979. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- JOIA, Orlando, 1993. "Movimentos populares e alfabetização: parceria e conflito na alfabetização de adultos". In: Revista *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro, volume 15, nº 272, p.33-35.
- KANE, Liam, 2001. *Popular Education and Social Change in Latin America*. London: Latin America Bureau (LAB).
- KLEIMAN, Angela B. (org.), 1995. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras.
- KRAHE, Inês Bueno, 2001. *MOVA-PUC/RS como espaço de formação crítico-política*. Porto Alegre: PUC-RS (Dissertação de Mestrado).
- KRUPPA, Sonia M. Portella (org.), 2005. *Economia solidária e educação de jovens e de adultos*. Brasília: Inep/MEC.
- KUNRATH, Janis Leonícia, 2006. *A formação de educadores do MOVA-SP no contexto de educação popular*. São Paulo: PUC-SP (Monografia).

- LA BELLE, Thomas, 1986. *Nonformal Education in Latin American and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution?* New York: Praeger.
- LIMA, Licínio C., 2000. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez/IPF (Série "Guia da Escola Cidadã", nº 4).
- LOWNDS, Peter Michael, 2006. *I the Shadow of Freire: Popular Educators and Literacy in Northeast Brazil*. Los Angeles: UCLA (Tese de Doutorado).
- MANFREDI, Silvia Maria, 1978. *Política: educação popular*. São Paulo: Símbolo.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos, 2004. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MARTINS, Maria Helena, 1982. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense.
- MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco, 1995. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*. Campinas: Psy.
- McLAREN, Peter & LEONARD, Peter (orgs.), 1993. *Paulo Freire: a Critical Encounter*. London: Routledge.
- McLUHAN, Herbert Marshall, 1969. *Mutations 1990*. Paris: Mame.

- MEC, 1991. *Programa nacional de alfabetização e cidadania*. Brasília: MEC.
- MEC/INEP, 2003. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília: MEC/Inep.
- MEC/SEF, 1994. *Diretrizes para uma política nacional de educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC/SEF (Série “Cadernos de Educação Básica”).
- OLIVEIRA, João Batista Araujo e, 2006. “Alfabetização: de volta ao futuro”. In: jornal *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 18 de fevereiro de 2006, p.3.
- OXENHAM, J. & AOKI, A., 2000. *Including the 900 million*. Washington: The World Bank.
- PAIVA, Vanilda Pereira, 1970. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.
- PAIVA, Vanilda Pereira (org.), 1984. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal.
- PICCHI, Andréa & JANUÁRIO, Márcia, 2005. *Construindo a cidadania por meio dos temas transversais: educação de jovens e adultos*. São Paulo: DCL.
- PINTO, Álvaro Vieira, 1994. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez.

- PMSP/SME, 1989. *MOVA-SP: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo*. São Paulo: MOVA-SP/Secretaria Municipal de Educação, Caderno nº 1, outubro de 1989.
- _____, 1992. *Construindo a avaliação do MOVA-SP*. São Paulo: PMSP/SME.
- PONTUAL, Pedro de Carvalho, 1995. *Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo na gestão de Luiza Erundina: a experiência do MOVA-SP (1989-1992)*. São Paulo: PUC-SP (Tese de Mestrado).
- PUNTUSCHKA, Nídia (org.), 1993. *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola.
- RAMOS, Emilio Luis Lucio-Villegas, org. 2006. *Educación para la emancipación*. Xativa (Espanha): Instituto Paulo Freire.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.), 1997. *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. Brasília: MEC/Ação Educativa.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (org.), 2003. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global.

- ROMÃO, José Eustáquio & GADOTTI, Moacir, 2007. *Educação de adultos: cenários, perspectivas e formação de educadores*. Brasília: Liber/IPF.
- SADER, Eder, 1988. *Quando novos personagens entram em cena*. São Paulo: Paz e Terra.
- SALES, Sandra Regina, 1998. *A relação sociedade política e sociedade civil no MOVA de Angra dos Reis: fortalecimento ou cooptação?* Rio de Janeiro: UFF (Dissertação de Mestrado).
- SANTOS, Flávia Faustino dos, 2003. *Educação de jovens e adultos: considerações históricas embasadas nos estudos de Paulo Freire e perspectivas atuais – o caso do MOVA de Santo André*. São Paulo: Uninove (Dissertação de Mestrado).
- SANTOS, Maria Alice de Paula, 2007. *Tecendo a Rede MOVA BRASIL: sua história, seus sujeitos e suas ações*. São Paulo: Feusp (Tese de Doutorado).
- SANTOS, Maria Alice de Paula (org.), 2005. *Rede MOVA BRASIL: registro de suas ações, 2001–2004*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- SÃO PAULO, Prefeitura Municipal de. *Projeto integrado de participação popular*. São Paulo: Projeto Intersecretarial de Participação Popular, 7 de junho de 1990.
- SESI, 2007. *Projeto Sesi por um Brasil Alfabetizado*. Brasília: SESI.

- SILVA, Carla Cecília Rodrigues Almeida, 1998. *Explorando novos caminhos para a democracia: os desafios da participação popular na gestão pública e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo (MOVA-SP), 1989–1992*. Campinas: Unicamp (Dissertação de Mestrado).
- SINGH, Madhu & MUSSOT, Luz María Castro (orgs.), 2007. *Alfabetización, conocimiento y desarrollo: diálogo Sur-Sur sobre políticas públicas em materia de educación de calidad para jóvenes e adultos*. México: Inea/UIIL.
- SKIDMORE, Thomas, 2000. *Uma História do Brasil*. São Paulo: Paz e Terra.
- SOARES, Magda, 1998. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____, 2003. “Letramento e escolarização”. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão (org.), 2003. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva, 1995. *Escrita e ação educativa: a visão de um grupo de alfabetizadores do MOVA-SP*. São Paulo: PUC-SP (Dissertação de Mestrado).
- SOUZA, Cláudia Moraes, 2007. *Pelas ondas do rádio: camponeses, cultura popular e o MEB*. São Paulo: USP (Tese de Doutorado).
- SOUZA, Paulo Renato, 2004. “Olhar para a frente”. In: jornal *o Estado de S.Paulo*, São Paulo, 25 de julho de 2004, p.2.

TAMARIT, José, 1996. *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

TELLES, Sílvia Andrada da Silva, 1998. *Todo ser humano tem condições 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)*. Rio de Janeiro: UFF (Dissertação de Mestrado).

TFOUNI, Leda Verdiani, 2002. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

TORRES, Carlos Alberto, 1992. *A política de educação não-formal na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria del Pilar & WONG, Pia Lindquist, 2002. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez/IPF (Série “Biblioteca Freireana” n° 4).

TORRES, Rosa Maria, 1988. *Discurso e prática em educação popular*. Ijuí: Unijuí.

_____, 1995. *O que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos*. Campinas: Papirus.

TORRES, Rosa Maria (org.), 1987. *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.

UNESCO, 2004. *Educación para todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance*. Santiago, Chile: Unesco.

UNESCO/MEC, 2005. *Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Unesco/MEC.

VALE, Ana Maria do, 1992. *Educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez.

WANDERLEY, Luiz Eduardo, 1984. *Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes.

MOVA, por um Brasil Alfabetizado

Ainda que, ao longo das últimas décadas, o Brasil tenha assumido vários compromissos internacionais relativos à universalização da alfabetização, estamos longe de ver nosso país livre do analfabetismo. Apenas um, em cada quatro brasileiros, acima de 15 anos, possui domínio da leitura e da escrita. Somos um país com um enorme atraso educacional que limita nosso desenvolvimento econômico e a realização da justiça social. O que fazer para que sejamos realmente alfabetizados?

Este livro pretende dar uma contribuição ao enfrentamento desse desafio, destacando a importância e a necessidade de uma concepção pedagógica como a do *MOVA*, criado por Paulo Freire, em 1989, movido pelo sonho de viver num *Brasil Alfabetizado*.

