

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ONEIDE CAMPOS POJO

**ENTRE SABERES E PRÁTICAS:
a alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém**



Foto nº 1: Acervo pessoal de Oneide Pojo e Erick Moraes

Natal (RN)

2006

ONEIDE CAMPOS POJO

**ENTRE SABERES E PRÁTICAS:
a alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade

Natal (RN)

2006

ONEIDE CAMPOS POJO

ENTRE SABERES E PRÁTICAS

a alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém

Aprovada em 27.10. 2006

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade (Orientador)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof^ª. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Examinadora Externa)

Universidade Estadual do Estado do Pará (UEPA)

Prof. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes (Examinadora Interna)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof^ª. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo (Suplente)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

DEDICATÓRIA

*Aos alfabetizadores e alfabetizadoras do MOVA Belém
(2001-2004), desconhecidos dos meios acadêmicos e
governamentais, mas que cotidianamente (re)inventam e
(re)alimentam nossos sonhos
de um país alfabetizado.*

AGRADECIMENTOS

Este é um momento de anunciar as muitas vozes que participaram comigo deste texto...

... de Deus, pela intercessão de São Francisco de Assis, por sua sabedoria e grandeza na condução da minha vida frente aos infortúnios do cotidiano;

... do meu orientador João Maria Valença de Andrade pela paciência, responsabilidade e criticidade na construção e condução do trabalho. Agradeço pela conclusão da Dissertação, mas, sobretudo, por meu amadurecimento acadêmico, fruto dos momentos de interlocução privilegiada desse período;

... dos meus pais, da minha avó querida, dos meus irmãos e irmãs, tios e tias, sobrinhos e sobrinhas por vibrarem comigo a cada conquista e pelo amor incondicional que me dedicam sempre;

... dos meus amigos e amigas, em especial à de Daniele Dorotéia – companheira desde o início dessa empreitada em Natal – e de Edna Raposo, por cuidarem de mim e de minha saúde. De Adriana e Arilson Senna, pelas idas e vindas ao aeroporto e a rodoviária e por outras “coisinhas” mais. De Elma e de suas irmãs, pelos longos papos. De Sonia Eli, pelas conversas fecundas sobre os nossos respectivos trabalhos. De Edmar e Zenir pelo amor e carinho, e de Eliete e Edson Pojo por cuidarem da minha casa e das minhas finanças;

... dos protagonistas do MOVA Belém, pelos quatro anos de trabalho quando muito aprendi, pela disponibilidade de ensinar-aprender comigo durante a pesquisa e por manterem em mim a chama do compromisso ético-político acesa;

... dos colegas de disciplinas, seminários e outras vivências acadêmicas da UFRN, em especial à Joanice Miranda e Rita Bentes. Sinceros agradecimentos, também, aos paraenses Gilmar, Zé Pedro, Renata, Neila, Beth, Clarice, Paulo, Alceci, Alexandre... que me ajudaram na acolhida em Natal (RN);

... em especial, das Professoras Denise Carvalho, Márcia Gurgel, Lúcia Martins, Elena Mabel e Estela Campelo, pelas contribuições nos Seminários da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo.

RESUMO

Este estudo analisa a experiência do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire (MOVA Belém) no período de 2001-2004. Pretende desvelar quais saberes/fazerem constituem as práticas pedagógicas cotidianas de alfabetizadores e alfabetizadoras populares e contribuir com o registro da história da alfabetização de jovens e adultos em Belém, sem qualquer pretensão de tornar generalizantes os aspectos analisados. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico, pois envolve uma análise que considera ao mesmo tempo os aspectos locais e globais. Analisa documentos produzidos nesse período e utiliza entrevistas semi-estruturadas para a construção de dados. Busca mostrar as vivências e experiências desse fazer pedagógico em referências teóricas como Brandão (2003), Freire (1979; 1987; 1992), Gadotti (1998; 2000), Ribeiro (1999; 2003), Santos (1995; 2000), Soares (1985; 1998; 2003) e outros do campo da alfabetização e educação popular. Essa multiplicidade de referências bibliográficas e empíricas produz um quadro heterogêneo, complexo e multifacetado do que poderia constituir-se como saberes da prática pedagógica alfabetizadora. Não podendo haver, portanto, um conceito absoluto, unívoco e totalizador que resumisse a significância e materialidade da prática pedagógica de alfabetização de jovens e adultos, opta por estabelecer um relativismo entre elas, admitindo como válidas as de cunho popular-democrático que tomam como objetivo precípua a transformação de homens e mulheres e da sociedade. Pretendeu, por fim, contribuir com o registro da história da alfabetização de jovens e adultos em Belém numa perspectiva de educação popular, sem qualquer pretensão de tornar generalizantes os aspectos analisados.

Palavras-chave: Alfabetização de jovens e adultos – MOVA Belém – educação popular

ABSTRACT

This research analyses the experience of the Alphabetization of Young and Adults Movement named Prof. Paulo Freire (MOVA Belém) in the time period 2001-2004. the study intends to reveal which knowledge/activities are constituent of pedagogical practices of popular alfabetizers. It also intends to contribute with the registry in the history of alphabetization of young and adults in Belém, without any intention of making general the analyzed aspects. The research is characterized by the use of a qualitative approach of the type ethnographic, because it involves an analysis that considers at the same time the local and global aspects. It analysis documents produced in the period and uses semi-structured interviews for data construction. It tries to show living cues and experiences of the pedagogical activities found in the theoretical references of Brandão (2003), Freire (1979; 1987; 1992), Gadotti (1998; 2000), Ribeiro (1999; 2003), Santos (1995; 2000), Soares (1985; 1998; 2003) and other authors of alphabetization and popular education fields. This multiplicity of bibliographical and empirical references has produced a heterogeneous framework, that is much more complex and multifaceted than the one which would be constituted as the knowledge of the pedagogical, alphabetizer practice. It can not happen, however, an absolute concept that is clear and total that resumes significance and matter of the pedagogical, alphabetization practice of young and adults. So, the study establishes a relativism between them assuming as valid the ones that are of popular and democratic types. At last but not least, it intended to contribute to the history of the alphabetization of youngsters and adults in Belém with a popular education perspective without any pretension to turn the analyzed aspects into generalized ones.

Keywords: Alphabetization of young and adults – MOVA Belém – popular education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| NOME | DISCRIMINAÇÃO | PÁGINA |
|-------------|--|---------------|
| Foto nº 1 | Capa da Dissertação | - |
| Quadro nº 1 | Demonstrativo dos Sujeitos da Pesquisa | 22 |
| Quadro nº 2 | População com 15 anos ou mais por anos de estudo e frequência na escola/2000 | 43 |
| Foto nº 2 | Centro Comunitário Mundo da Imaginação | 53 |
| Quadro nº 3 | Divisão Político-administrativa por discriminação, segundo Distrito Administrativo do Município de Belém | 54 |
| Quadro nº 4 | Metas do MOVA Belém para o período de 2001 a 2004 | 77 |
| Quadro nº 5 | Demonstrativo do MOVA Belém – junho de 2004 | 77 |
| Quadro nº 6 | Demonstrativo da Equipe Técnica do MOVA Belém | 89 |
| Quadro nº 7 | Demonstrativo do MOVA Belém de 1997-2004 | 91 |
| Foto nº 3 | Espaço Raízes da Fé – Praia da Saudade (Cotijuba) | 125 |

LISTA DE SIGLAS

| SIGLA | DEFINIÇÃO |
|------------|---|
| ABONG | Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| CBB | Comissão dos Bairros de Belém |
| CCP | Centro de Cultura Popular |
| CNBB | Confederação Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| COED | Coordenadoria de Educação |
| CONFINTEA | Conferência Internacional sobre Educação de Adultos |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| DABEL | Distrito Administrativo de Belém |
| DABEN | Distrito Administrativo do Bengui |
| DAENT | Distrito Administrativo do Entroncamento |
| DAGUA | Distrito Administrativo do Guamá |
| DAICO | Distrito Administrativo de Icoaraci |
| DAMOS | Distrito Administrativo de Mosqueiro |
| DAOUT | Distrito Administrativo de Outeiro |
| DASAC | Distrito Administrativo da Sacramenta |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FEMECAN | Federação Metropolitana dos Centros Comunitários e Associações de Moradores |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDH | Instituto de Desenvolvimento Humano |
| ISEB | Instituto Superior de Estudo Brasileiro |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação |
| MMIB | Movimento de Mulheres das Ilhas de Belém |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MOVA | Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos |
| MOVA Belém | Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire |
| ONG | Organização Não-Governamental |
| OP | Orçamento Participativo |
| PAS | Programa Alfabetização Solidária |
| PBA | Programa Brasil Alfabetizado |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PMB | Prefeitura Municipal de Belém |
| PNAC | Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PROALFA | Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SAEB | Sistema de Avaliação Básica |

| SIGLA | DEFINIÇÃO (continuação) |
|--------------|--|
| SEGEP | Secretaria de Gestão e Planejamento (Belém/PA) |
| SEMAD | Secretaria Municipal de Administração (Belém/PA) |
| SEMEC | Secretaria Municipal de Educação (Belém/PA) |
| SISTEMA S | SESI, SESC, SENAI, SENAC E SENAR |
| UEPA | Universidade do Estado do Pará |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UNAMA | Universidade da Amazônia |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| UNIPOP | Universidade Popular |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| | |
| CAPÍTULO I – As políticas educacionais e/ou programas para a educação de jovens e adultos no cenário brasileiro | 26 |
| 1.1. Sumário da educação de jovens e adultos no Brasil | 30 |
| 1.2. Programas e políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos | 40 |
| 1.3. O cenário político da educação na Prefeitura Municipal de Belém – Governo do Povo: Belém conta a sua história | 53 |
| | |
| CAPÍTULO II – Vivenciando as práticas pedagógicas de educação popular e alfabetização de jovens e adultos: realidade e utopia em construção | 61 |
| 2.1. A releitura de Paulo Freire: os fundamentos teórico-metodológicos de uma proposta popular de alfabetização | 64 |
| 2.2. Um “eu” chamado “nós”: os movimentos sociais em Belém | 73 |
| 2.3. A formação continuada: o “ir” e “vir” dos educadores e educadoras populares ... | 81 |
| 2.3.1. Etapas e critérios de seleção das equipes | 87 |
| | |
| CAPÍTULO III – Relatos da prática: a teoria em movimento | 93 |
| 3.1. As práticas pedagógicas dos espaços educativos: o alfabetizador e a alfabetizadora e as singularidades do fazer pedagógico | 95 |
| 3.1.1. A organização do processo ensino-aprendizagem | 97 |
| 3.2. As atividades na sala de aula e a construção da alfabetização | 106 |
| 3.3. Homens e mulheres: sujeitos individuais e coletivos em processo de (re)construção permanente | 118 |
| 3.3.1. Sobre os alfabetizandos e as alfabetizadas | 119 |
| 3.3.2. Sobre os alfabetizadores e as alfabetizadoras | 121 |
| 3.4. As práticas pedagógicas na beira do rio: o MOVA nas ilhas | 125 |
| 3.5. Dos discursos às práticas emancipatórias: alguns fragmentos | 131 |
| | |
| CAPÍTULO IV – Notas para uma (in)conclusão | 139 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 153 |
| | |
| APÊNDICE | 162 |
| | |
| ANEXOS | 163 |

Hino do MOVA Belém

Almino Henrique¹

*Vamos ler o mundo
Escrever o mundo
Juntos fazer
A nossa história acontecer*

*Acontece que o movimento cresce
É um ato plural e coletivo
É a luta de homens e mulheres
Paulo Freire pra sempre estará vivo*

*Conquistar o direito da escrita
da leitura, é tornar-se cidadão
Que transforma, que fala de política
Que critica, que faz revolução.*

¹ Cantor e compositor paraense, foi assessor pedagógico do MOVA Belém no período de 2001 a 2004. Essa canção foi eleita como o hino nacional dos MOVAs em 2002, durante a realização do 2 Encontro nacional de MOVAs, em Santo André (SP).

INTRODUÇÃO

A tarefa de ler, escrever, reescrever e ler de novo junto, buscar a leitura do outro nos textos, nos subtextos, nos intertextos e nos contextos nem sempre é fácil. Pode ser até uma tarefa difícil, mas é muito instigante e prazerosa.

Educadores e educadoras² estão interligados numa trama de relações tecida com muitos fios e uma infinidade de pessoas. No caso do trabalho que ora apresentamos, são muitas pessoas ligadas ao campo educacional e outras, por laços afetivos, ideológicos, políticos, familiares.

Nessa trama nos confrontamos, defrontamos e afrontamos uns aos outros e outras. É no/na outro/outra que nos referenciamos. Somos eminentemente sociais. Foi o que aconteceu na escritura/leitura/fazedura deste texto, haja vista que não pode ser considerado uma produção individual por trazer as marcas de pessoas que comigo comungaram e comungam o sonho de um país sem analfabetos e analfabetas.

Com esse entendimento, reconhecemos, que embora em situações diferenciadas (ora como professora, ora como técnica), viver a prática educativa nas circunstâncias em que vivi e vivo³, interagindo com cada uma das pessoas e com os meus pares, só pode me fazer chegar a uma conclusão: como educadora, quero assumir e ficar numa vigilância permanente, com a preocupação constante de não reproduzir ações caracterizadas pela prescrição e pelo descompromisso com a transformação da realidade, por acreditar na história como possibilidade. Como pesquisadora, a perspectiva é contribuir para a prática de educadores e educadoras, disponibilizando de caráter formativo, informativo e mobilizador capaz de possibilitar

² Nós, mulheres, a despeito da feminilização do magistério, muitas vezes somos invisibilizadas pela dominação do gênero masculino na Língua Portuguesa. Optei por usar sempre a expressão também no feminino e, assim, tornar essa construção mais democrática, mesmo assumindo o risco de deixar o texto mais pesado à leitura. Para reforçar o argumento: “Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer outro discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas” (FREIRE, 1992, p. 68).

³ Por tratar-se de um texto eminentemente coletivo, fruto de pesquisa e discussão junto a outros educadores e outras educadoras, serão raros os momentos em que me expressarei na 1ª pessoa do singular. Nesse caso, somente quando referir-se à situações extremamente pessoais.

a melhoria das condições de vida, constituindo-se, desse modo, como educação cidadã, junto de cidadãos. É reconhecer que a educação é algo que pode.

Para Pérez (2003, p. 37), “a prática é tomada como o *locus* privilegiado do exercício de ver, dizer e narrar; espaço em que se produzem, se interpenetram e se medeiam as histórias pessoais e a experiência de si”. E uma de nossas tarefas é descobrir o que, ontológica, histórica e epistemologicamente, pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, este mais humano, e nele incluído os que ao longo do tempo, foram relegados a nenhum plano, como os negros e as negras, os índios e as índias, as mulheres, os analfabetos e as analfabetas.

Assim, cientes da nossa condição existencial, partimos para a leitura de textos, livros, artigos, pesquisas que provocassem a construção de nossa contrapalavra (interpretação). Este texto está impregnado de outras vozes. Ao lê-lo, nós imprimimos as nossas vozes, que, no diálogo com outros autores, geram novos textos.

Nesse sentido, os espaços educativos, as entrevistas realizadas, as observações feitas e a participação na vida desses alfabetizadores e dessas alfabetizadoras foram momentos de intensa troca. Ao revisitar as trajetórias de formação que deram origem às práticas atuais, pesquisadora e pesquisados foram desafiando-se num movimento de repensar as possibilidades e limites do saber-fazer pedagógico do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire (MOVA Belém).

Os saberes e as práticas pedagógicas de alfabetizadores e alfabetizadoras populares de jovens e adultos no MOVA Belém constituem-se no objeto de estudo desta pesquisa. Isso requer o aprofundamento teórico-metodológico a fim de verificar as marcas subjacentes a essa prática pedagógica e à contribuição do programa de formação inicial e continuada frente às exigências e necessidades da comunidade e da alfabetização de jovens e adultos.

O tema da alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém, numa perspectiva de educação popular, nasceu da necessidade de melhor compreender minha própria prática dentro do projeto de qualidade social da cidade de Belém, que tem desafiado a constituição de práticas pedagógicas inovadoras e capazes de consolidar a lógica da inclusão como eixo organizador de uma nova reorientação curricular. Assim, a alfabetização desse público

se insere no movimento de projetos e práticas educacionais progressistas que vêm se realizando no Brasil, especialmente nos municípios, tais como o Movimento de Reorientação Curricular (cidade de São Paulo – gestão Paulo Freire), Escola Plural (Belo Horizonte), Escola Candanga (Brasília), **Escola Cabana (Belém)**, Escola Cidadã (Porto Alegre), para sinalizar as mais conhecidas (GERALDI, 2004, p. 39, *grifos nossos*).

Essas experiências não se construíram a partir de uma proposta “pronta e acabada”, mas possuem as marcas de seus processos de produção, de seus tempos históricos e das contradições que emanam de qualquer processo que envolve singularidades e subjetividades, ainda demandam pesquisas e análises que possam dar conta do alcance das mesmas na consecução dos objetivos propostos.

Garcia (2003, p.12), ao externar suas preocupações com os rumos das investigações acadêmicas, argumenta que as práticas educativas vêm-se complexificando e não mais limitando-se à escola e às salas de aula. Essas novas complexidades incorporam outros espaços educativos, experiências de educação popular, movimentos sociais, uma vez que refletem “a idéia de que toda ação política tem um sentido educativo e que toda ação educativa carrega um forte componente político”, exigindo respeito à heterogeneidade e tornando desafiadora a tarefa de comunicar os resultados das pesquisas.

Logo, com os objetivos de investigar e analisar as práticas pedagógicas de alfabetizadores e alfabetizadoras populares presentes nos espaços educativos do MOVA Belém e estabelecer diálogos entre saberes e práticas na perspectiva de sistematizar as contradições e contribuições desse processo, tomamos a experiência de alfabetização de jovens e adultos do MOVA Belém como *locus* privilegiado de nossa pesquisa.

OS CAMINHOS DA PESQUISA...

1. Sobre a origem e contextualização da problemática...

Particularmente, sempre preferi trabalhar na periferia a trabalhar em áreas mais centrais. Desde muito cedo, aos dezessete anos, descobri que é lá onde enxergamos as diferenças. Lá estão as diferenças e é onde elas se mostram mais evidentes. É nas diferenças que nos percebemos, que descobrimos quem realmente

somos, que, em conseqüência, temos a dimensão da real contribuição de nosso trabalho.

O grande desafio da educação, em nossa opinião, é restaurar a dimensão de singularidade para professores e professoras e alunos e alunas, abrindo caminho para as vivências significativas para além dos chavões. Estabelecer o equilíbrio entre os conhecimentos universais, incluir o singular de maneira radical, trabalhar na perspectiva do “inédito viável”⁴ com as contingências da prática educativa passa pela forte presença de componentes como ética, compromisso e responsabilidade. Logo, do lugar teórico que assumimos neste texto, o processo de alfabetização de jovens e adultos não se constitui em ocorrências episódicas, mas a partir de compromissos éticos, políticos e pedagógicos que dão conta de (re)constituir um percurso ainda não feito por esses indivíduos.

A Constituição tida como “cidadã” (promulgada vinte e quatro anos depois do golpe militar de 1964 e, conseqüentemente, da instalação do regime autoritário no país) tem essa denominação por garantir direitos fundamentais e por inserir a educação no campo dos direitos públicos subjetivos⁵, também por ser um “guarda-chuva” dos direitos humanos, após um período muito conturbado. É fruto, também, de forte mobilização popular em todos os segmentos sociais.

Entretanto, mesmo após a Constituição de 1988 e a garantia legal de vários direitos, não foram implementadas ações, no nosso caso, de alfabetização de jovens e adultos que pudessem garantir esse direito. Em conseqüência, no contexto atual há um contingente de aproximadamente vinte milhões de pessoas analfabetas. Acrescem-se aí os chamados analfabetos funcionais, os que não concluíram o ensino fundamental, os que têm apenas quatro anos de escolaridade e os que estão alijados da escola formal, mesmo no ensino supletivo. Chegando a um contingente em torno de cinqüenta milhões de pessoas que estão à margem do atendimento educacional satisfatório.

⁴ O “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. (Cf. FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 206).

⁵ Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir, imediatamente, o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular desse direito é qualquer pessoa, de qualquer faixa etária, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, titular de alguma prerrogativa; é algo que é próprio deste indivíduo. (BRASIL, 2000).

Resgatar essa dívida histórica tem sido o compromisso de tantos educadores e educadoras, de alguns poucos governos (principalmente no âmbito municipal) e de organizações da sociedade civil. Porém, ações isoladas não produzem resultados significativos, criam expectativas e, posteriormente, transformam-se em decepções para alfabetizandos e alfabetizandas e para os envolvidos na implementação das ações. Nesse particular, “a configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado é, sem dúvida, uma das frentes do momento presente” (ARROYO, 2005, p. 20). Assim como se configura numa das frentes de luta pelos direitos universais e a uma das possibilidades de assegurar um Brasil de justiça e equidade.

Esse contexto nos desafia a trazer para esse debate uma breve revisão das pesquisas na área da alfabetização de jovens e adultos, com enfoques na educação popular e experiências específicas de MOVAs, assim como a leitura e aprofundamento de autores e autoras que vêm se debruçando acerca da alfabetização em suas várias especificidades como Freire (1985, 1997, 1999), Soares (1998, 1999, 2005), Tfouni (1995), Carvalho (1999), Campelo (2001), Ribeiro (2003) dentre outros.

No âmbito das pesquisas envolvendo a temática da alfabetização de jovens e adultos em Belém, não encontramos nenhuma que abordasse o assunto na perspectiva em que estamos tratando, ou seja, de discutir as práticas pedagógicas que tomam parte nos espaços educativos do MOVA Belém. A exceção fica por conta de duas dissertações no âmbito do ensino de Matemática na EJA, em escolas públicas de Belém; esses trabalhos estão ligados ao Mestrado em Educação de Ciências e Matemática (UFPA). No mais, há dois ou três trabalhos sobre a Escola Cabana (gestão, formação continuada, avaliação, ciclos).

Por fim, a motivação pessoal corporifica-se no compromisso em apresentar um trabalho que possa contribuir com o debate acerca da alfabetização de jovens e adultos, além de colocar na pauta as práticas pedagógicas empreendidas no MOVA Belém durante o período de 2001-2004.

2. Os (des)caminhos metodológicos...

Partindo do pressuposto de que os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos, esta pesquisa responde ao desafio de reconstituir as

experiências feitas, tendo a clareza da incompletude de homens e mulheres, assim como a de que a dinâmica da realidade é sempre provisória e deve ser relativizada. Por tudo isso,

consideramos como válido o enfoque histórico-estrutural para nossa realidade social que, empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

É verdade que transitamos com limitações em categorias como materialismo histórico-dialético, força e relações de produção, base e superestrutura, consciência individual e social, que, segundo Trivínos (1987, p. 73), são categorias de análise relevantes “para o pesquisador imbuído de uma concepção marxista de realidade realizar uma investigação no campo social e, especificamente, na área educacional”. Mesmo com essas limitações defendemos que, dentre as fundamentações filosóficas, é a dialética que melhor dimensiona a relação entre sujeito e objeto. Isto por valorizar a “contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (CHIZZOTTI, 1998, p. 80).

Nas ciências sociais e, mais especificamente, na educação, as pesquisas que privilegiam a abordagem qualitativa mantêm-se fiéis à idéia da relação dinâmica entre sujeito e objeto no processo de construção de conhecimento. Nesse particular, são, em nossa opinião, as que melhor respondem às contradições inerentes a uma sociedade em constantes transformações.

Assumimos, assim, a perspectiva de pesquisa de Minayo (2004, p. 23) como uma “atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma comunicação particular entre teoria e dados”. O recorte feito diz respeito à alfabetização de jovens e adultos num projeto de alfabetização em Belém. Entretanto, partimos dele para analisar outras dimensões da política educacional belenense, entendendo que essa análise não se esgota neste texto. É mais um olhar. Um olhar sobre um dado momento histórico, dentro de possibilidades, limites e leituras possíveis.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), pressupõe cinco características apresentadas neste texto de forma resumida, que

são: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, consistindo o investigador o instrumento principal; 2) é tendencialmente descritiva; 3) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; e 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

De posse dessas características, entendemos que o trabalho contempla atributos de um trabalho etnográfico, pois, por falta de tempo e de infra-estrutura, não fizemos, de fato, uma pesquisa etnográfica⁶ dentro de suas características mais pertinentes.

Feitas as opções e adaptações concernentes à pesquisa qualitativa, e interessados em proporcionar também uma maior interação entre os sujeitos em formação, tomamos a advertência de André (1995, p. 59): é preciso “ter uma enorme tolerância à ambigüidade, isto é, saber conviver com as dúvidas e incertezas” como um incentivo para que os acontecimentos e as interpretações não se constituam em empecilhos à conclusão do trabalho.

Nesse sentido, revisitar a bibliografia sobre o assunto, levantar o acervo documental que registra essa experiência são ações fundamentais para o trabalho de observação, sistematização e análise dos dados construídos, bem como para orientar o andamento da pesquisa contribuindo com a tomada de decisões. Logo, algumas pesquisas merecem destaque. Entre elas, citamos a da Prof^a Ana Lucia Silva Souza (PUC-SP, 1996), que investiga os sentidos da escrita e da ação educativa para um grupo de educadores e educadoras. Mostra também o descompasso entre as metas do MOVA e as competências exigidas dos alfabetizadores e das alfabetizadoras, retratando as experiências, as práticas e as representações sociais dos educandos e das educandas.

A Prof^a Carla Cecília Almeida Silva (1999) desenvolveu a sua dissertação explorando os novos caminhos para a democracia e a participação popular na gestão pública do MOVA/SP. Ela analisa os desafios, os limites e as possibilidades da participação popular na gestão pública, buscando compreender como esses sujeitos alteram (ou não) as suas práticas na construção de significados para a participação social. A pesquisa de Elisabete de Lourdes Christofolletti (1994) disserta

⁶ Praticar a pesquisa etnográfica “não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário *o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”* (GEERTZ, 1989, p. 15 apud MATTOS, 2001, p.7, grifos do autor).

sobre a educação popular no Brasil, tendo-a como facilitadora do processo de transformação social numa leitura do movimento da consciência de educadores de jovens e adultos.

O trabalho do Prof. Pedro Pontual – um dos mais citados – discorre sobre os desafios na construção de uma parceria entre os movimentos populares e o governo municipal da gestão de Luíza Erundina. Traz, mais uma vez, a experiência do MOVA/SP no período de 1989 a 1992, com o objetivo de verificar o aprendizado das entidades e dos movimentos populares na parceria pedagógica e democrática, para as novas práticas no exercício do poder.

A Prof^a. Inês Bueno (2001) investiga o trabalho dos docentes em diferentes momentos do processo, tendo como foco da pesquisa a experiência do MOVA da PUC/RS enquanto espaço de formação crítico-política dos educandos e das educandas; a Prof^a. Marta Maria Gonçalves de Carvalho (1998) analisa o MOVA/SP durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), enquanto uma concepção fundamental para o processo de participação popular. Por fim, a Prof^a. Liana da Silva Borges (2001) estuda a práxis dos protagonistas, suas participações e expectativas e o significado político e pedagógico dessas práticas, inclusive tendo sido uma das maiores incentivadoras da implementação do MOVA Belém, assessorando e trocando experiências com educadores e educadoras na cidade.

Consideramos a necessidade de construção de dados que nos orientassem na análise de nosso objeto. Para tanto, optamos pelas entrevistas (semi-estruturadas), que, segundo Bodgan e Biklen (1994 p.134), “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. Privilegiamos a entrevista semi-estruturada pelo contato, convivência e proximidade com as rotinas dos sujeitos, assim como pela crença de que a relação dialógica entre a pesquisadora e alfabetizadores e alfabetizadoras favoreça a cumplicidade e o resgate das experiências vividas.

Logo, como a pesquisadora já conhece os sujeitos a “entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos”, esses momentos são caracterizados como situação em que “as informações dadas pelos sujeitos podem ser afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador” (MINAYO, 2004, p.114). Porém, a despeito dessas possibilidades, vislumbramos que fossem momentos significativos para todos os sujeitos.

Completam esse acervo de dados registros fotográficos, vídeos, relatórios, produções em sala de aula e documentos desde 1997 – quando ainda era Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROALFA) – até 2004, último ano da gestão municipal que viabilizou o MOVA Belém. Utilizamos fotografias, pois “esse registro visual amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado” (MINAYO, 1994, p.38).

Os dados para a seleção dos sujeitos entrevistados são de junho de 2004, quando o MOVA Belém estava atuante em todos os bairros com uma equipe de 432 alfabetizadores e alfabetizadoras. Nesse sentido, três eixos compuseram os elementos sob os quais nos detivemos nessa entrevista: a) identificação e dados pessoais; b) a atuação e formação com jovens e adultos de maneira mais geral e, por fim, c) atuação dos alfabetizadores e alfabetizadoras no MOVA Belém e a construção pedagógica do ensino-aprendizagem.

Para a organização do trabalho e sistematização dos dados pesquisados, Minayo (1994) sugere alguns passos: a) ordenação dos dados através de mapeamentos, transcrições de fitas; b) classificação dos dados através de leituras exaustivas, fundamentadas teoricamente, para a definição de categorias; c) análise final através do estabelecimento de articulações entre os dados e o quadro teórico do pesquisador, na relação do concreto com o abstrato, da teoria com a prática e do geral com o particular.

Esse processo envolveu a transcrição e organização das entrevistas, numa escuta criteriosa e crítica das falas dos sujeitos da pesquisa, assim como um olhar acurado para os materiais construídos ao longo do trabalho, no sentido de que tivéssemos um acervo expressivo e que nos possibilitasse olhar o MOVA Belém dentro de suas potencialidades. Nesse sentido, devemos revisitar esses dados, uma vez que eles concentram elementos significativos para, no recorte da realidade feito, instigar nossos estudos e análises e para suscitar novos debates e, conseqüentemente, novas sínteses e investigações.

3. Sujeitos e espaços...

A pesquisa etnográfica apresenta, entre outras características, uma “descrição profunda” da cultura de um determinado grupo social ou de determinados aspectos dela, como já citado anteriormente. Tentando dar conta dessa

característica, iniciamos detalhando o perfil dos alfabetizadores e das alfabetizadoras populares do MOVA Belém e dos espaços educativos que compuseram o campo de pesquisa. Essa amostra foi constituída de dez pessoas das quais sete são alfabetizadoras, um alfabetizador, um assessor pedagógico e uma coordenadora do MOVA Belém no período de 2001 a 2004.

Os critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa foram: representassem turmas do continente e das ilhas⁷ próximas e administradas pelo município de Belém, que fossem dos sexos feminino e masculino, que tivessem mais de dois anos de trabalho no MOVA Belém e, por fim, que representassem quatro dos oito distritos administrativos de Belém⁸.

Assim, são os sujeitos dessa pesquisa:

QUADRO Nº 1 – DEMONSTRATIVO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

| Nome ⁹ | Sexo | Atividade | Espaço Educativo | Distrito | Formação |
|-------------------|------|-----------------------|---|------------------------|---------------------------|
| Drika | F | Alfabetizadora | Escola Municipal Alfredo Chaves | DAICO/Continente | Pedagogia |
| Madre | F | Alfab/Monitora | Centro Comunitário do Tenoné | DAICO/Continente | Pedagogia |
| Cacau | M | Alfab/Monitor | Centro Comunitário do Ipaupixuna | DAICO/Continente | Magistério |
| Beatriz | F | Alfab/Monitora | Salão Paroquial da Igreja do Perpétuo Socorro | DASAC/Continente | Administração (2º grau) |
| Luiza | F | Alfab/Monitora | Salão Paroquial da Vila da Barca | DASAC/Continente | Magistério |
| Suellem | F | Alfab/Monitora | Assembléia de Deus | DAGUA/Ilha do Combú | Ensino Médio |
| Genoveva | F | Alfab/Monitora | Grupo de Mulheres de Cotijuba | DAOUT/Ilha de Cotijuba | Administração (2º grau) |
| Maria | F | Alfab/Monitora | Barracão da Praia da Saudade | DAOUT/Ilha de Cotijuba | Ensino Médio (incompleto) |
| Luís | M | Assessoria Pedagógica | - | - | Pedagogia/Especialista |
| Adelaide | F | Coordenação | - | - | Mestrado em Educação |

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

⁷ Para o Anuário Estatístico de Belém (2005), os principais acidentes geográficos do município são: as Baías do Marajó, ao norte e do Guajará, a oeste. Nesta última deságua o rio Guamá que em conjunto, contribui para a conformação peninsular do município, formando um cenário de ilhas que é uma das características peculiares da capital paraense.

⁸ O quadro que explicita a divisão da cidade de Belém em distritos administrativos encontra-se disponível na p. 57 desta dissertação.

⁹ Os nomes verdadeiros foram (res)guardados sob um pseudônimo escolhido por cada pessoa entrevistada, com exceção da Coordenadora do período de 2001-2004 que disse não fazer nenhuma restrição ao fato de assumir as informações e opiniões dadas na entrevista. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994 p. 77) indicam que “[...] os sujeitos envolvidos podem afirmar que lhes é indiferente a divulgação de suas identidades. Nessas circunstâncias, a regra do anonimato pode ser ignorada”.

Do total de entrevistados, com exceção da alfabetizadora da Ilha de Cotijuba, todos têm Ensino Médio completo. Desses, duas pessoas fizeram-no na área de Administração de Empresas, ainda no antigo 2º grau. Duas alfabetizadoras concluíram o curso de Pedagogia e a alfabetizadora de Cotijuba está em fase de conclusão do Ensino Médio. Do universo pesquisado, 62,05% são alfabetizadores do continente; e 37,95% das ilhas. Completam os sujeitos da pesquisa mais duas pessoas: uma ex-coordenadora do MOVA Belém e um assessor pedagógico, os quais estiveram trabalhando no mesmo período, de 2001 a 2004.

Os sujeitos da pesquisa, como a maioria dos educadores e das educadoras do MOVA Belém, moram em bairros de periferia, com exceção da coordenadora e do assessor pedagógico. São/estão subempregados. Alguns já foram do quadro da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) na condição de contratados, substituindo funcionários efetivos em período de férias, recessos e licenças. Alguns desenvolvem outras atividades para garantir a subsistência da família; entre elas, o trabalho doméstico, aula particular, trabalhos de artesanato, comércio.

Os espaços – por nós denominados de “espaços educativos” devido a sua diversidade e singularidade, forma e dinâmica de trabalho, diferenciando-se da escola formal – que podem abrigar uma turma de alfabetização de jovens e adultos vão desde um barracão na beira de praia, como é o caso da Praia da Saudade, até um terreiro de umbanda. A crítica que hoje fazemos a esses espaços é pelo fato de os mesmos não disporem de infra-estrutura: água potável, material didático, iluminação elétrica adequada, por exemplo; que dê conta de construir uma alfabetização de qualidade e de respeito aos direitos das pessoas.

Por fim, os sujeitos desta pesquisa são pessoas que estiveram no MOVA Belém, no período de 2001 a 2004, em espaços educativos diversos, e que vivenciaram práticas pedagógicas instigantes e passíveis de serem refletidas à luz da academia e das leituras correntes no campo da alfabetização de jovens e adultos.

4. Por fim: a relevância e os textos/capítulos...

Vivemos um período marcado pela efervescência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em todo o país. Nesse contexto, a alfabetização, enquanto etapa

inicial dessa modalidade de educação, torna-se o foco para o qual convergem muitas das discussões e embates sobre a alfabetização desse público.

Esta pesquisa e os debates que possamos suscitar justificam-se pela necessidade de reflexões mais aprofundadas sobre a alfabetização de jovens e adultos contribuindo, de fato, para a compreensão da nova configuração que essa área toma na atualidade. A socialização torna-se mais relevante na medida em que há um clima de efervescência e busca de alternativas para solucionar o anunciado “fracasso da alfabetização”, que, de acordo com Carvalho (2005), é

definido teoricamente, nos últimos anos, como “o fracasso da escola brasileira em alfabetizar” e tem se intensificado nas últimas décadas, à medida que se acelerou a conquista, pelas camadas populares, do acesso à escola, o que tem feito com que a questão seja reconhecida não apenas como um desafio técnico-científico, mas ético-político, como se verifica em diversos estudos na área.

Buscar alternativas que pretenda reconstituir e oportunizar a aquisição da leitura e da escrita numa perspectiva de letramento, que explorem pedagogicamente os usos sociais da leitura e escrita e que não sejam meros rudimentos ou fragmentos de alfabetização. Espera-se que tenham condições efetivas de protagonizarem contextos de leitura e escrita mais complexos na vida cotidiana. Essa perspectiva requer práticas pedagógicas mais significativas e conhecimentos técnico-científicos mais aprofundados.

Assim, o primeiro capítulo faz uma incursão por políticas públicas e/ou programas e de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, marcados pelo desmonte das ações e pela descontinuidade. Discute o financiamento dessa modalidade de ensino, assim como os conceitos que a têm marcado. O recorte histórico compreende o período de 1950 até os dias atuais.

O segundo capítulo faz uma (re)leitura de Paulo Freire, os princípios e práticas de educação popular, as parcerias efetivadas e o papel dos movimentos sociais na constituição de uma (nova) maneira de gestar a educação pública. Apresenta o MOVA Belém enquanto ponto de partida para a análise das práticas alfabetizadoras de jovens e adultos.

Por fim, o terceiro capítulo retoma o MOVA Belém, desvelando as práticas dos alfabetizadores e das alfabetizadoras populares. É um capítulo extenso por ter a

intenção de detalhar como se constituiu o processo de construção da leitura e da escrita nos espaços educativos em questão, no período de 2001 a 2004.

As falas dos sujeitos desta pesquisa vão constituir-se parte dos textos desde o início, uma vez que, de acordo com Freire (1989 p. 15),

dicotomizar o trabalho em “o que eu conheço da teoria” e “eis aqui a minha prática” seria negar a unidade indissolúvel entre teoria e prática, seria agir em contraposição à minha práxis de não fazer, na sala de aula e na vida, e coerentemente neste trabalho acadêmico, o teoricismo e o praticismo”.

Logo, o referencial teórico levantado e estudado, as falas dos sujeitos construídas nas entrevistas e nos demais instrumentos, assim como a análise de dados, compõem uma unidade dentro do texto, jamais na intenção, ainda com inspiração em Freire (idem), de banalizar o conhecimento, mas de fazer jus à prática pedagógica empreendida.

Mais do que nunca, a alfabetização de jovens e adultos requer profissionalismo, seriedade e responsabilidade do poder público, dos educadores e educadoras e dos demais envolvidos nesse processo. Por esse motivo,

Deixemos de chorar o leite derramado. Olhemos de frente a crise em que nos metemos, abdicamos de vez das esperanças de fazer com que nossos alunos vejam o mundo com os olhos de 50 anos atrás e, a partir disto, tracemos outros modos para o trabalho com a escrita (RIOLFI, 2004, p. 330).

É sobre as vivências das práticas pedagógicas que vamos tratar “daqui pra frente”.

POLÍTICAS PÚBLICAS E/OU PROGRAMAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO BRASILEIRO

*Jesus de Paiva,
O Josué, teu filho, quer te conhecer. E tá querendo ir aí pra Bom Jesus, passar uns tempos com você. Mês que vem eu vou tá de férias e posso ir com ele para aí. Aí eu aproveito pra ver o Moisés e o Isaías.
Ana Fontenele*

*Ana Fontenele,
Ana, sua desgraçada, com muito custo eu dei um jeito de encontrar um escrevedor pra te dizer que só agora eu atinei que tu já deve ter voltado e conseguido achar essa nova casinha nova, enquanto eu tô aqui no Rio de Janeiro procurando você. Quero chegar antes dessa carta, mas se ela chegar antes de mim escuta o que eu tenho para te dizer: espera, que eu tô voltando para casa. Eu deixei o Moisés e o Isaías tomando conta das coisas. Ana, tô pensando se fico mesmo no garimpo, antes de voltar aí para casa, mas me espera que eu volto. Aí vai ficar todo mundo junto: eu, você, Isaías, Moisés e Josué que eu quero tanto conhecer. Tu é uma cabrita geniosa, mas eu dava tudo que tenho para dar só mais uma olhadinha em você. Me perdoa. É você e eu nessa vida.
Jesus de Paiva (CENTRAL. DO BRASIL, 1998).*

O diálogo entre Jesus de Paiva e Ana Fontenele acontece no filme *Central do Brasil*. Se, de um lado, causou comoção e resignação num tanto de pessoas que assistiram ao filme, de outro, provocou indignação e revolta em educadores e educadoras mais comprometidos. Durante algum tempo, após a exibição do filme, foram veiculadas várias reportagens sobre o analfabetismo, sobre pessoas que escreviam cartas, programas de alfabetização. Porém, passada a temporada do filme, pouco se falou sobre os quase vinte milhões de brasileiros e brasileiras que não conseguem produzir um comunicado utilizando os recursos da leitura e escrita. Sobre essas pessoas e esses contextos que nos aventuramos a tecer alguns fios...

Como as práticas pedagógicas de alfabetização de jovens e adultos podem contribuir para a superação desse quadro? Qual projeto de alfabetização pode reverter tal situação? É possível? Para qual sociedade? Que visão de cidadania, democracia e justiça queremos para as aprendizagens produzidas nas salas e espaços educativos? Quantos por esse país afora ainda dependem da mediação de uma “escrevedora de cartas” para conseguir se comunicar? Ainda estamos tateando possíveis respostas...

Este capítulo faz uma tentativa de levantar elementos importantes que marcaram o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas de

alfabetização de jovens e adultos, com a ressalva de que muitas dessas, talvez a maioria, tivessem e tenham característica de programa pela transitoriedade e volatilidade que marcavam e marcam as suas inferências na área.

O recorte histórico compreende o final da década de 1950 a meados da década de 1960 por caracterizar-se como um período de intensa mobilização popular. Viveu-se no país a efervescência no campo da educação de adultos e as experiências desse período marcam profundamente as formulações teórico-metodológicas que possibilitaram as mudanças nas formas de conceber a alfabetização.

No último item deste capítulo, constam alguns elementos referentes à Belém e à proposta de implementação, primeiramente, do PROALFA no período de 1997 a 2000 e, posteriormente, MOVA Belém no período de 2001 a 2004. Este último esteve funcionando com os princípios e as características que deram origem ao trabalho, assim como o período contemplado por nossa análise.

O PROALFA foi criado para atender aos trabalhadores e às trabalhadoras analfabetos que, segundo pesquisa da Secretaria Municipal de Administração (SEMAD), representavam 4% dos funcionários e funcionárias, além de algumas demandas da comunidade, totalizando 78 turmas e 1.236 alunos e alunas no período de 1997 a 2000.

Já o MOVA Belém foi implementado em junho de 2001, com a audaciosa meta de alfabetizar 35.000 pessoas (PNAD-IBGE, 1999), criando anualmente 350 turmas para atender a cerca de 8.750 jovens e adultos (25 por turma) e para transformar Belém numa cidade sem jovens e adultos analfabetos. Convém esclarecer que essa matemática não funcionou tão acertadamente nessa previsão e nos moldes planejados, mas esses são elementos visualizados no decorrer do trabalho.

Cabe ainda discutir, preliminarmente, os conceitos de alfabetização e de letramento de jovens e adultos, já que não é suficiente falar de um único conceito ou tipo de analfabetismo, uma vez que permeiam este debate a conceituação¹⁰ de alfabetização, analfabeto, alfabetizado, analfabetismo, alfabetismo e letramento.

Estudos e pesquisas, principalmente os que estão relacionados às ciências linguísticas (lingüística, sociolingüística, psicolingüística) e os referentes à psicologia

¹⁰ Sugerimos a consulta à primeira parte da obra de Mortatti (2004, p. 37- 48), a qual traz o detalhamento de cada um desses conceitos e a sua evolução histórica. A autora utiliza para tais conceituações, pelo menos, três dicionários de língua portuguesa e outros estrangeiros de tradução recente no Brasil.

genética de Jean Piaget e da abordagem histórico-cultural, dão conta de vários tipos de alfabetismo. Trata-se de um corpo de conhecimentos que evoca inovações paradigmáticas, no sentido de que o ato de aprender-ensinar – dimensões interdependentes – possa configurar uma ampliação do acesso às interações sociais de leitura e escrita. Esse processo só tem valor pedagógico se for mediado pelo diálogo, respeitando as vivências culturais e partilhando os saberes e experiências.

Para a melhor compreensão do trabalho em exposição, apresentaremos alguns conceitos mais recorrentes à alfabetização de jovens e adultos.

O primeiro deles localiza-se na proposta de Jomtien, a partir da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em 1990 (apud CORAGGIO, 2000 p. 74), na qual os “processos educativos são vistos como processos de aprendizagem de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores para a vida, os quais, em consequência, devem ser avaliados por seus efeitos sobre a qualidade de vida (aprendizagem efetiva)”. A alfabetização, em especial, é definida como

a capacidade de ler e escrever com compreensão, bem como de realizar operações aritméticas simples... num sentido amplo, a alfabetização pode referir-se a um conjunto de capacidades cognitivas básicas que permitem obter e elaborar informação de maneira significativa (por exemplo, alfabetização nos meios de comunicação social, alfabetização nas ciências, alfabetização no uso de computadores (apud CORAGGIO, 2000, p. 75).

Nesse documento de Jomtien a educação é propugnada como a base para o desenvolvimento humano e a ampliação das capacidades de homens e mulheres. Estamos, então, “diante de um referencial conceitual propício para a definição de políticas educativas integrais, inseparáveis de outras políticas sociais e das políticas econômicas” (CORAGGIO, 2000, p. 78).

Um outro conceito é o utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O IBGE trabalha com os conceitos de Alfabetizados, Analfabetismo Absoluto e Analfabetismo Funcional. As pessoas consideradas alfabetizadas “são aquelas capazes de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecem”; o analfabetismo funcional atinge “aquelas pessoas que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram e que apenas assinam seu próprio nome”. Por fim, o analfabetismo absoluto diz respeito “aquelas pessoas que, acima dos 15 anos, não tem instrução nenhuma”.

A definição do IBGE de analfabetismo absoluto merece uma crítica por apresentar o homem e a mulher como uma “tábula rasa” e a escola como responsável por inscrever e ensinar o que ainda não sabem. Então, sabem algo; por isso não são “tabulas rasas”. Mesmo não concordando com a existência de analfabetismo “absoluto”, por considerar que as pessoas convivem cotidianamente com a leitura e escrita e conseguem se comunicar, interpretar, interagir numa sociedade grafocêntrica, trouxe-la em função de ser uma concepção de analfabetismo ainda ser corrente no Brasil e compor os indicadores de pesquisa que norteiam o desenvolvimento de ações na área educacional do nosso país.

Numa perspectiva mais condizente com abordagens educativas que privilegiam, sobretudo, a participação dos indivíduos na construção do processo ensino-aprendizagem, apresentamos a concepção de letramento como o estado ou a condição de quem cultiva as práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com Soares (2004 p. 44, grifos da autora):

[...] letramento é um *estado*, uma *condição*: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros textuais e tipos de leitura e escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Não é nossa intenção aprofundar aqui o debate sobre o letramento, pois o mesmo permeará a discussão do terceiro capítulo. Importa dizer que alfabetização e letramento, embora, a princípio, pareçam conceitos distantes, na prática, são processos indissociáveis. A questão mais importante não é só saber ler e escrever, mas o que as pessoas são capazes (ou não) de fazer com essas novas habilidades. Enfim, alfabetização e letramento são processos contínuos, sistemáticos e presentes na vida toda, pois, como seres humanos, sempre estamos aprendendo.

Nesse sentido, possibilitar que os jovens e adultos tenham domínio, técnico e socialmente da leitura e da escrita, é o objetivo maior de qualquer ação alfabetizadora.

1.1. Sumário da educação de jovens e adultos no Brasil

O que nos seduz no processo educativo, principalmente com jovens e adultos, é a possibilidade de produzir encontros com pessoas, fatos, leituras e paradigmas. Essa sedução, que não é espontânea nem ingênua, é compartilhada com a leitura de autores e autoras contemporâneos que nos ajudam a pensar a educação brasileira por trilhas e travessias novas, até desconhecidas, mas que nos desafiam à exploração e ao aprofundamento de uma epistemologia coerente com seu tempo e seus protagonistas. Trata-se de uma pesquisa e de uma (re)leitura que envolve Freire (1979; 1987; 1992), Sousa Santos (1995; 2000), Ribeiro (1999, 2003), Gadotti (1998; 2000), Brandão (2003), Soares (1985; 1998; 2003) e outros que se apresentam nos demais capítulos. O que fazem juntos neste texto? Vão desvelando idéias e princípios que podem promover a conexão (algumas vezes, tênue) entre eles e as práticas pedagógicas de alfabetizadores e alfabetizadoras populares do MOVA Belém, desvendando as políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos e reinventando novos saberes.

Levantamos alguns apontamentos quanto ao cenário brasileiro, rememorando a história da educação de jovens e adultos – na qual muitas ações de alfabetização de jovens e adultos estão inseridas – e evidenciando as políticas públicas e/ou programas implementados para esse público. É inegável que estamos vivenciando um tempo de agravamentos dos indicadores sociais. A afirmação de Del Pino (2001, p.65) de que “o século XX, que iniciou como o século das massas, despede-se como o século do desemprego em massa”, é ilustrativa dos alarmantes índices de desemprego, um dos indicadores mais significativos para avaliar as condições de vida da população. São contradições de um modelo de sociedade marcadamente desigual: de um lado, crescem vertiginosamente as novas tecnologias de informação e os meios de reprodução do capital; de outro lado, acentuam-se na mesma proporção as relações sociais ainda mais desiguais e injustas, colocando em risco a sobrevivência do próprio ser humano.

Desse modo, num período marcado por transformações e turbulências de toda ordem, a educação de jovens e adultos ressent-se por sofrer os reflexos de uma educação focalizadora¹¹ e centralizadora. Para melhor compreender a história

¹¹ A diretriz de focalização das políticas sociais tem origem na tese de que, sob condições de limitação de recursos, o investimento público é mais eficaz quando direcionado a porções do território nacional ou subgrupos

da educação de jovens e adultos, os métodos utilizados, a escolarização de analfabetos e analfabetas e as políticas que subjazem a essa população levantamos alguns pontos considerados, por nós, relevantes.

Para sumariá-los, iniciamos uma breve incursão pelas Conferências de Educação de Jovens e Adultos e pelos programas de alfabetização desses períodos; privilegiamos, com maiores detalhamentos, a V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V CONFINTEA), da qual o Brasil é signatário. Também discorreremos a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, e a respeito do Parecer 11/2000, cujo relator foi o Prof. Jamil Cury. É fato que, em alguns momentos, vamos oscilar entre educação e alfabetização. Entretanto, tendo em vista o nosso objeto de estudo – práticas pedagógicas de alfabetização de jovens e adultos –, o desafio e o compromisso com a história desse público, nos seus variados espaços e tempos, instiga-nos a fazer esse exercício.

De acordo com os estudos de Paiva (2003), a educação de adultos no Brasil pode ser dividida em três períodos históricos. O primeiro período foi de 1946 a 1958, quando foram realizadas as campanhas de erradicação do analfabetismo, em caráter oficial. O segundo foi de 1958 a 1964 e englobou a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos e a presença marcante de Paulo Freire nesse processo. Aqui, pela primeira vez, educadores e educadoras discutiram e levantaram a preocupação com o direito à educação e localizaram suas preocupações na qualidade das práticas pedagógicas na formação do cidadão e da cidadã. O terceiro período, iniciou-se após o golpe de 1964, com o aniquilamento de todas as propostas populares e alternativas de alfabetização de adultos. Esse período também foi caracterizado pela implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa oficial do regime militar, que, na prática, objetivava o controle da população e o cerceamento à liberdade.

Parece-nos pertinente apontar as iniciativas que aconteceram após a abertura política do país e a volta da democracia. Essas ações ocorreram no final da década de 1980 e ganharam expressividade durante toda a década de 1990, uma vez que demandavam uma leitura mais apurada e pertinente dos objetivos propostos; a partir desse momento situa-se a experiência ora pesquisada.

populacionais, para os quais esse benefício resulte maior impacto positivo. Essa orientação implica o rompimento do princípio da universalidade dos direitos e conduz à segmentação das políticas sociais, que assumem progressivamente a configuração de programas compensatórios destinados a mitigar a pobreza (Cf. Di PIERRO, 2001, p. 325).

A educação de jovens e adultos no âmbito formal e não-formal nasceu de iniciativas públicas e privadas, porém, com vertentes e encaminhamentos diferenciados. Algumas vezes, apresentava caráter demasiadamente assistencialista e tradicional; noutras, de caráter redentor e desenvolvimentista. Essa modalidade de ensino esperou muito tempo para ter uma identidade própria, para além da institucionalização ou como suplência de ensino – aspectos a retomar mais adiante.

Algumas conferências internacionais marcaram o desenvolvimento da educação de jovens e adultos e formataram um conjunto de princípios para essa modalidade de educação. A I Conferência Internacional de Educação de Adultos, na Dinamarca, em 1949, esteve muito mais voltada para a educação moral, visto que a escola não conseguia superar os horrores da guerra. A partir da II Conferência Internacional, em Montreal, em 1963, a educação de adultos passou a ser vista a partir de dois enfoques diferenciados: como continuidade da educação formal e permanente e como educação de base ou comunitária.

A III Conferência, em Tóquio, em 1972, trouxe de volta o caráter de suplência e reintroduziu os analfabetos e as analfabetas nessa discussão. Já a IV Conferência, em Paris, em 1985, caracterizou-se pela pluralidade de conceitos. Somente em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, ficou configurada a alfabetização de adultos como a primeira etapa da educação básica.

Em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, trouxe uma visão mais completa e abrangente e destacou, expressivamente, algumas minorias, – como: mulheres, índios e índias, idosos e idosas –, a questão ambiental e o respeito à diversidade. Esse momento mostra que a educação de adultos não pode estar dissociada de questões mais amplas da sociedade, como a qualidade de vida, a saúde e o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Essa Conferência também proclamou o Decênio da Alfabetização a partir de 1998, em homenagem a Paulo Freire.

Foram quase cinqüenta anos desde a realização da I Conferência até que a alfabetização de jovens e adultos deixasse de ser entendida como uma extensão da educação formal, para ganhar um corpo teórico-prático próprio. Entretanto, essa visão é marcada por duas vertentes distintas: a educação libertadora, consubstanciada nas elaborações teórico-metodológicas de Paulo Freire, e a educação funcional, voltada para a atuação profissional.

Uma das definições mais abrangentes, em nossa opinião, foi adotada a partir da Declaração de Hamburgo, durante a V CONFINTEA, e “inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos” (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, p. 19).

A abrangência a que nos reportamos diz respeito, sobretudo, à redefinição do conceito de EJA dentro de um contexto de educação durante toda a vida. Isso exige, contudo,

um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, p. 92).

Para que se chegasse a essa definição, outros marcos foram relevantes nessa trajetória. No Brasil, segundo Haddad (1991), fazendo uma retrospectiva, essas visões foram mais perceptíveis no período compreendido entre 1964 e 1985 caracterizado pela tentativa do Estado de introduzir as tecnologias como solução para os problemas da educação. Nesse sentido,

esta idéia de tecnologia a serviço do econômico e do pedagógico perdurou por todo o período estudado. O Estado se propunha a oferecer uma educação de massas, a custos baixos, com perspectiva de democratizar oportunidades educacionais, "elevando" o nível cultural da população, nível este que vinha perdendo qualidade pelo crescimento do número de pessoas, segundo sua visão (HADDAD, 1991, p. 189).

A partir da década de 1980, novos cenários marcaram a política brasileira; dentre eles, o processo de redemocratização, a abertura política, as lutas pelas “Diretas Já”. Em 1985, o MOBRAF foi extinto e substituído pela Fundação Educar, cujo papel era repassar às iniciativas em andamento, os recursos financeiros para ajuda de custo e compra de material didático.

Em 1988, os cortes no orçamento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) foram determinantes para a extinção da Fundação Educar, substituída pelo

Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que não chegou a ser implementado, efetivamente. Já em 1989, o MEC instituiu a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada inicialmente por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão para encarregarem-se das comemorações e formulações na área, impulsionadas pelo fato de a UNESCO ter definido o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização. O Governo Federal ausentou-se desse cenário educacional, o que foi constatado pelo esvaziamento ou a inexistência de um órgão ou setor voltado para essa modalidade de ensino.

Uma entrevista infeliz e preconceituosa marcou o início da década de 1990, quando o Brasil tinha se tornado membro signatário da Declaração Mundial de Educação, assumindo um compromisso com a erradicação do analfabetismo. O então Ministro da Educação e Cultura, Prof. José Goldemberg, declarou:

O grande problema de um país é o analfabetismo de crianças e não de adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não muda muito a sua posição na sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (Folha de São Paulo, em 28/08/1991).

O discurso da discriminação fragiliza e exclui os analfabetos numa sociedade letrada e reforça o caráter da divisão social do trabalho e das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Aponta como as relações de poder assimétricas determinam a distribuição de um bem cultural que é a educação escolar e confirma que essa “prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1997, p. 40). Vencer esse preconceito é mais um enorme desafio.

Assim, muito embora a Constituição Federal de 1988 assegure educação básica para todos, várias são as falas e as omissões que fazem perdurar até hoje o quadro de analfabetismo no país. Um exemplo ilustrativo é o artigo 208, inciso I, que definia o *Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*. Em relação a esse artigo o governo Fernando Henrique Cardoso tratou de elaborar uma Emenda Constitucional nº 233 (PEC nº 233), posteriormente transformada em Projeto de Lei nº 92/96, apresentando-a e

aprovando-a com outra redação: *Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.*

Nas nuances sutis da língua portuguesa, uma assessoria competente conseguiu, através da aprovação do Projeto de Lei nº 92/96, que o Estado ficasse desobrigado do oferecimento obrigatório dessa modalidade de ensino, engessando ainda mais a possibilidade de disponibilizar recursos financeiros.

Com a Lei 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Emenda 14/96, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, reivindicou-se a abertura de um outro canal de negociação e financiamento para a educação de jovens e adultos. Ledo engano, pois a EJA foi alijada do repasse de recursos oriundos do FUNDEF, dificultando o atendimento a esse público.

Os argumentos para o veto presidencial basearam-se na ausência de dados estatísticos consistentes e na possibilidade de uma corrida desenfreada pela criação de cursos supletivos, sem rigor nem observância dos critérios técnico-pedagógicos, conforme podemos perceber a seguir:

Considerar as matrículas para o ensino fundamental supletivo, para efeito de distribuição dos recursos do Fundo, é um critério que, embora factível do ponto de vista socioeducacional, na medida em que abraça o universo de alunos que não tiveram oportunidade de freqüentar o ensino regular, é temerário do ponto de vista da precisa repartição dos recursos, pelos aspectos que passamos a expor:

a) a garantia de contabilização do alunado do ensino supletivo, para efeito de recebimento dos recursos, poderá provocar, no âmbito dos governos estaduais e/ou municipais, uma indesejável corrida no sentido de se criar cursos dessa natureza, sem rigor nem a observância dos critérios técnico-pedagógicos requeridos por essa modalidade de ensino, com o objetivo de garantir mais recursos financeiros ao respectivo governo, em detrimento da qualidade do ensino e, por conseguinte, da adequada formação dos educandos;

b) o MEC não dispõe de dados estatísticos consistentes que possam assegurar uma correta e fidedigna contabilização do alunado do ensino supletivo;

c) o recenseamento do alunado do ensino supletivo, em razão da dificuldade de aferição dos dados, pela especificidade da forma de controle de freqüência do alunado, baseia-se, via de regra, apenas no registro disponível dos estabelecimentos que ministram essa modalidade de ensino, prejudicando eventuais confirmações da presença, ou mesmo da existência do aluno;

d) o aluno do ensino supletivo não será considerado, apenas, para efeito de distribuição dos recursos. Será, porém, destinatário dos benefícios que

adivirão da implantação do Fundo, conforme prevê o *caput* do art. 2º do projeto (BRASIL, 1996).

No sentido de amenizar o impacto desse veto e das críticas, estabeleceu, entretanto, não haver impedimentos legais para que os jovens e adultos pudessem ser beneficiados pelos recursos do fundo, já tão escassos para o ensino fundamental, conforme verifica-se no último item. É certo, portanto, que isso inviabiliza o investimento e a oferta de vagas nessa modalidade de ensino.

Na prática, acabou por configurar um expediente muito freqüente, na visão de Di Pierro (2005), que foi o “falseamento das estatísticas”, materializado na criação de classes de aceleração para estudantes com defasagem série-idade, visto que essa modalidade podia receber recursos do fundo. Entretanto, provocou a descaracterização da educação de jovens e adultos com um corpo teórico-metodológico próprio.

Um outro exemplo se encontra na LDB nº 9.394/96, no título V, capítulo II, seção V, nos dois artigos relacionados especificamente à Educação de Jovens e Adultos:

Art.37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos;

II – No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Na LDB 9.394/96, a educação de jovens e adultos privilegia os estudantes do ensino fundamental e médio, em contextos de reposição da escolaridade. O artigo 37 visa a garantir o direito à educação pública àqueles e àquelas que, por inúmeras

razões, não tiveram acesso ao ensino noutros tempos. Já artigo 38 dispõe explicitamente sobre o ensino de suplência; daí o rebaixamento da idade mínima para prestação de exames e, conseqüentemente, a certificação de um contingente acentuado de jovens com defasagem série-idade, os quais contam com isso como possibilidade para a entrada no mercado de trabalho. Contudo, ambos os artigos são insuficientes e ineficientes para assegurar os direitos à alfabetização de jovens e adultos.

Para transformar o quadro num cenário ainda mais caótico, o governo Fernando Henrique Cardoso tratou de suprimir o artigo 60 das Disposições Transitórias, da Constituição Federal; esse comprometia o governo com a superação do analfabetismo em dez anos e fixava 50% de recursos para esse fim e para universalizar o ensino fundamental. Com isso, a superação do analfabetismo surge configurada num discurso muito bem elaborado, mas pouco consistente do ponto de vista prático e de seu financiamento.

No que se refere à EJA, no Parecer 11/2000, há a necessidade de resgatar

uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...]. Esta observação faz lembrar que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado (BRASIL, 2000, p. 4).

Nesse sentido, o papel da EJA, como parte da Educação Básica, é favorecer o acesso de jovens e adultos à escolarização como condição *sine qua non* para a garantia de um direito constitucional: a educação. O Parecer aprovado aponta três funções básicas para a EJA: as funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

A *função reparadora* é aquela em que se vislumbra a construção de alternativas para que jovens e adultos possam freqüentar a escola, uma vez que

a barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e adultos, estes últimos incluindo também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios para obtê-lo representa uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas (BRASIL, 2000, p. 5).

No Brasil, a alfabetização de jovens e adultos está inserida, mais particularmente, nesse âmbito, pois visa a reparar uma dívida histórica de

analfabetismo e ausência de políticas públicas sérias de investimento nesse campo. Logo, esse esforço “se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 2000, p. 5).

A *função equalizadora* aponta para a necessidade de maior investimento no acesso de jovens e adultos à escola, englobando maior número de vagas, construção de estratégias que possibilitem o reingresso das pessoas, garantindo que

a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou de outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 6).

A *função qualificadora* apela para que as instituições de ensino e pesquisa assumam a responsabilidade pela formação permanente das pessoas. Reside aqui, segundo o Parecer, “o próprio *sentido* da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não” (BRASIL, 2000, p. 7), porque envolve diferentes área e diversidade de faixa etária e pressupõe uma atualização permanente de conhecimentos por toda a vida.

O debate em torno da EJA, no âmbito da Conferência de Hamburgo, da LDB 9.394/96 e do Parecer 11/2000, é pertinente do ponto de vista da necessidade de compreendermos que a dimensão da alfabetização é, talvez, a mais importante em todo esse processo. Entretanto, não é nossa intenção reduzir a EJA à alfabetização, mas privilegiar o debate em torno das pessoas que não conseguiram nem a mais básica de todas as aprendizagens escolares: saber ler e escrever, ter condições de interações com os mais diversos tipos de textos.

As oscilações, neste texto, entre *educação* e *alfabetização* de jovens e adultos são frutos de nossos exercícios no sentido de situar a EJA numa dimensão mais abrangente, contemplando as mais variadas experiências educacionais no

ensino fundamental, médio e superior, em que a demanda maior das pessoas é pela complementaridade e continuidade de sua escolarização.

Nesse sentido, Oliveira (1999) auxilia-nos nessa distinção do público alvo da EJA, afirmando que não estamos tratando de qualquer jovem nem de qualquer adulto. No caso desse, “ele é geralmente o migrante que chega às grandes cidades metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabeto)” (1999, p. 59); o caso do jovem,

não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psico-lógica da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporados aos cursos supletivos em fases mais adiantadas de escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio” (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Ainda segundo Oliveira (1999, p. 60-63), falamos, então, de jovens e adultos na *condição de “não-crianças”*, pois referimo-nos a pessoas já inseridas no mundo do trabalho e com relações interpessoais diferentes das vivenciadas por crianças e adolescentes. A sua *condição de excluídos da escola* contribui para delinear a especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. Na *condição de membros de determinados grupos sociais*, geralmente estão inseridos em grupos em que se concentram as maiores mazelas.

É lógico que, no interior de cada condição descrita, há subdivisões e considerações a serem tecidas, como, por exemplo, a condição de adolescente em fase de desenvolvimento ou mesmo as diferenças internas entre os próprios grupos culturais. Todavia, furtamo-nos a esse debate em função do recorte que fizemos para o trabalho. Desse modo, para que a alfabetização de jovens e adultos se torne eqüitativa, urge promover condições de financiamento dignas de garantir um padrão de qualidade na aprendizagem dos jovens e adultos. Voltamos, adiante, a esses aspectos alusivos às discrepâncias entre as garantias legislativas e as políticas implementadas e a disponibilização dos recursos orçamentários para essa modalidade de ensino.

1. 2. Programas e políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos

Os debates sobre as políticas públicas de superação do analfabetismo estão situadas num campo genuinamente multidisciplinar. São muitas as falas recorrentes e múltiplas as facetas que envolvem a definição e implementação de ações que têm por objetivo a superação desse quadro.

É relevante, entretanto, nesse debate fazer uma distinção entre política pública e programa. Segundo Azevedo (1997), nas discussões e análises de **políticas públicas** devemos considerar: a) os recursos do poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, principalmente na máquina governamental, o seu principal referente e; b) as políticas públicas que são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar. Portanto, tais políticas “são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade” (AZEVEDO, 1997, p. 6-7).

Uma concepção de política pública precisa pautar-se no ideal de bem comum – o Estado garante, respeita e assegura os direitos fundamentais de homens e mulheres. O Estado¹² entra em ação na implantação de ações e programas direcionados à sociedade, conferindo o acesso à educação sem distinção qualquer.

Não podemos, ao analisar as políticas públicas, reduzi-las a políticas de Estado, pois o seu processo envolve diferentes organismos e agentes da sociedade e os próprios órgãos públicos. Outros elementos são pertinentes à constituição de tais políticas, a saber: freqüência do assunto (demanda) em agenda, formulação e

¹² Neste texto a noção de Estado não é entendida como mero governo com poder de coação e de limitação da vontade da maioria, mas tendo origem na própria dinâmica das relações sociais. Nesse sentido, a leitura de Weffort (1990) levou-nos a compreensão (embrionária) do Estado, constituindo-se nas relações históricas (social e política). Assim sendo, é o Estado de uma determinada sociedade que incorpora e expressa as relações sociais, políticas, culturais e econômicas de cada época de uma determinada sociedade. Embora as discussões em torno da definição do papel do Estado não corroborem de forma contundente para desvelar o objeto de estudo, achamos por bem recorrer à formulação de Torres et al. (2002, p. 67) sobre o assunto: “O conceito de Estado que está em moda na ciência política é usado aqui de duas formas. Primeiro, é usado como reacção contra as abordagens políticas liberais pluralistas que durante muitas décadas trabalharam sob uma abordagem teórica de “menos Estado”; e, segundo, é usado para realçar o papel do estado como actor no delinear das políticas públicas. Nesse sentido, o Estado é visto ora como um actor determinante e relativamente independente, ora como um terreno onde se negocia e disputa a política pública. No ponto mais elevado da abstracção propomos que se considere o Estado como um pacto de domínio e um sistema administrativo auto-regulador. Avançaram-se várias teorias sobre o Estado, incluindo contributos de Claus Offe, Bruce Fuller, Martin Carnoy e Henry Levin”.

implementação de ações, disponibilização de recursos públicos para além da esfera governamental e avaliação do processo.

A discussão sobre a definição (ou aproximação) do que pode ser considerado **programa** (entre os quais se situam alguns programas de alfabetização de jovens e adultos e, em particular, o MOVA Belém) têm como características as ações emergenciais, pontuais e focalizadas no combate às necessidades básicas das pessoas. Essas ações objetivam a resolução de problemas imediatos sem, contudo, serem contínuas e definitivas na solução desses problemas. Nessa noção de programa, negam-se as contradições e centralizam-se os problemas nos homens e nas mulheres como responsáveis por suas próprias dificuldades.

Esses programas também se caracterizam pela volatilidade, inconsistência teórico-metodológica e ausência de compromisso com a continuidade das ações, além da falta de avaliação sistemática. No Brasil, a grande maioria dos programas deles esteve e/ou está ligada a determinados governos. Alguns desses programas são feitos para responder a promessas de campanha eleitoral e carecem de sistematicidade, avaliação e compromisso, a fim de gerar resultados expressivos que justifiquem o investimento financeiro.

Programas pontuais e políticas que não chegaram a ser efetivadas e consolidadas são freqüentes na história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Levantamos, então, algumas informações referentes às ações, no âmbito de políticas públicas (se é que, de fato, houve alguma nos moldes já caracterizados) e de programas (como as campanhas, por exemplo) na área da alfabetização, desde as primeiras iniciativas (1947) até as atuais (2005).

Conforme Paiva (2003), as primeiras iniciativas datam de 1947, com a realização da I Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos. Em 1952, aconteceu a Campanha de Educação Rural e, posteriormente, a II Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

A natureza prática desses fatos iniciais podia ser visualizada no Movimento de Educação de Base (MEB) e nos Centros de Cultura Popular (CCP); alguns desses, ligados a União Nacional dos Estudantes (UNE), e outros, ligados a experiências comunitárias locais. Já nesse período, Paulo Freire levantou uma de suas mais sérias convicções pedagógicas: a de que a *leitura do mundo precede a leitura da palavra*. Daí, a alfabetização passa a ser concebida como um ato de

conhecimento, criador e político refletindo num esforço da leitura do mundo e da palavra.

O período compreendido entre 1958 e 1964 foi marcado por inúmeras experimentações no campo da alfabetização. Podemos citar como exemplo o Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife, em 1960, em que Freire foi a figura central. Além desse, houve a campanha em Angicos (RN), em 1963, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler em Natal, entre 1961 e 1964, e o MEB nas regiões Norte e Nordeste, que ganharam notoriedade e respeito nos meios intelectuais, acadêmicos e junto à sociedade civil.

O período compreendido entre o golpe militar e a abertura democrática em meados de 1980 foi pouco expressivo na alfabetização de jovens e adultos, tendo o MOBRAL¹³ sido a principal referência.

Políticas públicas que possam atender às demandas de alfabetização de jovens e adultos no país precisam, urgentemente, ser melhor estruturadas, considerando as especificidades de seu público alvo. As transformações no mercado de trabalho aumentaram a distância, já existente para a classe mais pobre da população, entre a precária qualificação profissional dos jovens e adultos e a quase inexistente disponibilidade de meios de que possam lançar mão para superar essa barreira. Assim, os problemas da alfabetização tornam-se ainda mais relevantes.

No entanto, mesmo desiguais e menosprezados, jovens e adultos analfabetos estão presentes e atuantes na sociedade. São produtores de cultura¹⁴ e, conseqüentemente, consumidores dela numa dimensão permanente de circularidades culturais. O quadro abaixo constitui-se numa pequena amostra da situação de jovens e adultos, tendo por base o mais recente censo do IBGE (2000):

¹³ O MOBRAL foi criado em 1967 e constituiu-se como fundação, com autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação. A partir de 1970, reestruturado, passou a ter volumosa dotação de recursos, provinda de percentual da loteria esportiva e, sobretudo, deduções do Imposto de Renda, dando início a uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos (BRASIL, 2000).

¹⁴ Numa perspectiva genérica, consideramos cultura como toda e qualquer produção humana na sua relação com seus pares e com a natureza.

QUADRO Nº 2 – BRASIL: POPULAÇÃO COM 15 ANOS OU MAIS POR ANOS DE ESTUDO E FREQUÊNCIA NA ESCOLA / 2000

| | | | | |
|---|--|--------------|---|-------------|
| Total da população sem instrução e com menos de 1 ano de estudo | Freqüentam programas de alfabetização de adultos | % | | |
| 13.087.345 | 162.303 | 1,24 | | |
| Total da população de 1 a 7anos de estudo | Freqüentam ensino fundamental regular | % | Freqüentam educação de jovens e adultos | % |
| 52.842.976 | 8.384.001 | 15,87 | 2.190.661 | 4,15 |

Fonte: IBGE. Censo demográfico 2000/Inep. Sinopse estatística 2000.

Visualiza-se que, de um montante de mais de 13 milhões considerados sem instrução e com menos de 1 ano de escolaridade, somente 1,24% freqüentam programas de alfabetização de jovens e adultos. A freqüência de 4,15% na educação de jovens e adultos (ensino regular e de suplência) também está muito aquém da possibilidade de superação do analfabetismo no país.

As demandas por alfabetização de jovens e adultos são complexas e polêmicas. Segundo Ribeiro (1999), complexa, porque é preciso um tempo de escolaridade mais longo, de aproximadamente quatro anos, para que as pessoas possam tornar-se usuárias da leitura e da escrita, possam fazer usos sociais das mesmas, consolidar os conhecimentos adquiridos e aprender novos. Polêmico, porque, geralmente, os programas de alfabetização têm um tempo de duração de seis meses. Aprende-se com um tempo determinado, com cronômetro, para sermos ainda mais exatos.

Podemos traçar cronologicamente alguns momentos significativos da alfabetização de jovens e adultos no Brasil a partir de 1990. Começamos pelo governo Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito diretamente após o regime militar. Esse governo trouxe poucas mudanças no cenário político da alfabetização de jovens e adultos, visto que sua gestão foi marcada pela implementação de políticas neoliberais, gerando certa desorganização financeira e a abertura da economia nacional ao mercado internacional sem restrições, pautando-se na concepção de equivalência às grandes potenciais. Esse contexto político-institucional foi marcado por turbulências e denúncias de desvio de recursos públicos, “caixa dois” de campanha eleitoral, o que resultou no *impeachment* do presidente.

Itamar Franco assumiu a presidência interinamente entre outubro e dezembro de 1992, e em caráter definitivo, em 29 de dezembro de 1992. Cumpriu o

restante do mandato até 31 de dezembro 1994. Entre os feitos de seu governo está a implantação do *Plano Real*, pelo então, ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso na tentativa de estabilização da moeda com a queda e o controle da inflação.

No âmbito da educação, o ano de 1993 marca a edição do Plano Decenal de Educação para Todos, cuja elaboração foi coordenada pelo MEC e previa discussões de um documento preliminar nos estados, municípios e escolas. Participaram desse movimento o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes de Ensino Municipal (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação. O objetivo era estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério, com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica.

A ampliação do atendimento das crianças de zero a seis anos, a universalização do Ensino Médio, principalmente no turno diurno, o atendimento de toda a demanda de jovens e adultos e a permanência e aprendizagem de 100% dos alunos em sala de aula foram os pilares na elaboração do Plano Decenal. Entretanto, há algumas ressalvas a seu respeito: 1) tendo como referência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o Plano utiliza expressões (concepções) de “educação básica” como sinônimo de “ensino fundamental” em detrimento de outros níveis de ensino; 2) embora esse documento representasse o esforço de integração das três esferas de governo (federal, estadual e municipal), poucos foram os passos dados na direção de garantir esse preceito, limitando-se, muitas vezes, as orientações e repasses de recursos por parte da esfera federal; 3) ao que parece, o Plano foi formulado para cumprir as exigências do Banco Mundial e assegurar o financiamento da educação.

De acordo com Saviani (1998), tanto empenho em oferecer instrumentos de racionalidade financeira na gestão educacional compromete sua eficiência, já que apregoa uma eficiência sem investimento de recursos públicos e, fundamentalmente, focaliza as ações dos (parcos) recursos no ensino fundamental, a despeito da carta de intenções pela qualidade da educação básica.

Já no governo de Fernando Henrique Cardoso, estando à frente da pasta da educação o ministro Paulo Renato de Souza, implementou-se o Programa Alfabetização Solidária (PAS) – lançado oficialmente em Natal (RN) – inspirado nas

idéias do sociólogo Betinho de Souza, porém, deturpados alguns de seus princípios mais relevantes: uma justa distribuição de renda, o direito à vida com dignidade e a possibilidade de uma cidadania viva e autêntica.

Com o *slogan* “Adote um analfabeto”, todos e todas foram chamados a engajar-se em programas de alfabetização de jovens e adultos. Mais uma vez, o prazo para o desenvolvimento do programa corresponde a seis meses, sendo um mês destinado ao “treinamento” de alfabetizadores e alfabetizadoras e cinco meses ao efetivo exercício de alfabetização. Essa campanha de “adoção” de um analfabeto contribuiu para reforçar a idéia da pessoa analfabeta como incapaz, passível de adoção, de assistência, até mesmo digna de pena. É alguém que está no escuro e que precisa ser trazida para a claridade. A luz é representada pela alfabetização.

O PAS, além de tratar-se de um programa assistencialista e compensatório, foi criado para atender municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,5%, prioritariamente no Norte e no Nordeste; ou seja, os municípios onde ficasse constatada a existência de jovens e adultos analfabetos, mas que o IDH estivesse acima de 0,5%, estavam fora do programa. Em valores orçamentários, ficou definido que, dos 247 milhões do programa, 190,4 milhões fossem aplicados em municípios do Acre, de Alagoas, da Bahia, do Ceará, do Maranhão, do Pará, da Paraíba, de Pernambuco, do Piauí, do Rio Grande do Norte, de Rondônia, de Roraima, de Sergipe e de Tocantins.

Um outro empecilho foi criado pelo estabelecimento de uma relação assimétrica entre Sul-Sudeste (regiões consideradas desenvolvidas) e o Norte-Nordeste (regiões consideradas subdesenvolvidas), já que a proposta era o monitoramento do trabalho efetivado em municípios do Norte-Nordeste sob a supervisão de Instituições de Ensino Superior do Sul-Sudeste. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), os resultados do PAS foram pouco significativos, e menos de um quinto dos estudantes adultos foram habilitados, ao final do processo, a ler e escrever pequenos textos.

Numa outra ponta, ganhando espaços em alguns municípios (Santo André/SP e Porto Alegre/RS, por exemplo), fortaleciam-se as experiências de alfabetização de jovens e adultos que envolviam o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), iniciado em São Paulo, no governo de Luiza Erundina. Esse Movimento de Alfabetização teve como idealizador o próprio Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação, ele implementou uma série de ações que visavam ao

fortalecimento e à participação da comunidade na escola, à formação continuada de professores e professoras e, fundamentalmente, à transformação da escola pública popular a serviço da comunidade.

O MOVA é herdeiro da educação popular¹⁵, alicerçado na concepção de educação libertadora baseada numa perspectiva construtivista-interacionista de alfabetização. Essa perspectiva tem como objetivo – além da leitura e da escrita – a leitura do mundo, e da realidade e a constituição de sujeitos novos. Por isso, propugna a construção de uma nova ordem social. Essa proposta “constituía-se num programa de investigação teórico-empírico que deveria nortear toda prática pedagógica alfabetizadora e pós-alfabetizadora das classes populares, numa perspectiva dialética e interdisciplinar” (MOURA, 2004, p. 81).

A fala da alfabetizadora Drika, do MOVA Belém, é ilustrativa dessa concepção popular:

O MOVA (Belém) é uma experiência que envolve pessoas, que ouve as pessoas, que respeita os saberes dos educandos e tudo isso a gente pensa que seja uma educação popular. Porque ela não está dita só no campo erudito, só porque é cientificamente comprovada, mas precisa, também, desse saber da comunidade, saber da vivência das pessoas que tem uma história e essa história não pode ser desrespeitada. (entrevista à autora em 19/08/2005).

Nesse cenário de expectativas, propostas e sonhos, foi realizado o 1º Encontro Nacional de MOVAs, durante as atividades do Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, em 2001, enquanto atividade simultânea do Fórum. Esse encontro contou com relatos e trocas de experiências de MOVAs de Porto Alegre, Alvorada, Três de Maio, Cachoeirinha, e Caxias do Sul (RS), São Paulo, Diadema, Embu, Mauá, Guarulhos, São Carlos, Rio Grande da Serra, Ribeirão Preto, Araraquara, Ribeirão Pires e Santo André (SP); Chapecó, Ponta Grossa, Rio do Sul e Blumenau (SC), Angra dos Reis (RJ); Ipatinga (MG), Cametá e Belém (PA), além dos estados

¹⁵ Essa definição de Tomaz Tadeu da Silva, no momento, parece ser a mais completa, pois afirma que a *Educação Popular* “refere-se a uma gama ampla de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de ‘educação popular’ visam o desenvolvimento de habilidades básicas, como a leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa. Em geral, seguindo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – como o método dialógico, por exemplo – que não reproduzam, eles próprios, relações sociais de dominação” (SILVA, 2000, p. 48).

de Mato Grosso do Sul e Acre. A maioria desses movimentos tinha e tem lugar no âmbito de administrações populares, marcadamente, de partidos políticos de centro ou de esquerda.

Como pauta para esse encontro, definiu-se a necessidade de rever conceitos e princípios que norteavam essas experiências: 1) conceito de alfabetização; 2) conceito e relações de parceria com a sociedade; 3) estrutura do MOVA; 4) formação político-pedagógica; 5) avaliação. Esse encontro deliberou também pelo fortalecimento dos MOVAs e pela criação de uma rede de articulação entre as experiências e a luta pela constituição de uma política pública, assumida e financiada por estados e municípios.

O 2º Encontro Nacional de MOVAs realizou-se no ABC paulista, em especial em Santo André e Diadema, em agosto de 2002. Sua pauta continuou aprofundando a discussão sobre o conceito de parceria e incluiu as temáticas de gênero, etnia e as pessoas com necessidades especiais. Havia certa euforia coletiva nesse encontro, devido ao engajamento nas eleições gerais e à possibilidade de eleger o então candidato Luís Inácio Lula da Silva.

Em outubro de 2002, eram inúmeras as expectativas criadas com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva. Estas, em certa medida, foram frustradas posteriormente, no aspecto da alfabetização de jovens e adultos, quando da implantação e implementação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Os educadores e as educadoras que estavam na luta e na construção de uma proposta coletiva para a educação de jovens e adultos sonharam e reivindicaram que o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) pudesse ser assumido como a proposta oficial do Ministério da Educação o que acabou não acontecendo.

O 3º Encontro aconteceu em Goiânia, em agosto de 2003, e, diante da implementação do PBA, uma das primeiras deliberações desse encontro foi a criação da Rede Nacional de MOVAs, denominada de MOVA-BRASIL. A idéia é que

esta favorece a construção de espaços de reflexão da práxis e troca de experiências, articula e estimula a expansão das ações de alfabetizações de jovens e adultos já existentes no país e promove novas iniciativas de alfabetização orientadas por uma perspectiva de democratização da cultura e da participação popular (CARTA DO 3º ENCONTRO NACIONAL DE MOVAS apud GENTILLI; McCOWAN, 2003).

Há, todavia, um intenso processo de mobilização e resistência a essa conjuntura adversa. Os participantes do 3º Encontro deliberaram pelo envio de uma carta ao Ministério da Educação – cujo ministro era Cristóvão Buarque – com as seguintes demandas:

- Reconhecer e legitimar, na elaboração e na implementação de políticas públicas de educação de jovens e adultos, as ações do MOVA-BRASIL;
- Realizar uma reunião entre a Secretaria Nacional de Erradicação do Analfabetismo e a coordenação nacional do MOVA-BRASIL, com a maior brevidade possível;
- Garantir representante da coordenação do MOVA-BRASIL na Comissão Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação;
- Apoiar, política e financeiramente, a realização do 4º Encontro Nacional do MOVA-BRASIL, a ser realizado no Mato Grosso do Sul, no período de 10 a 12 de junho de 2004;
- Retomar a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, garantindo 5 (cinco) representantes da coordenação nacional do MOVA-BRASIL. (CARTA DO 3º ENCONTRO NACIONAL DE MOVAS, apud GENTILLI; McCOWAN, 2003).

A situação em que se encontram as políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos configuram o melhor espelho para visualizar a extensão da desigualdade, da pobreza, da exclusão, da discriminação e da injustiça no país. O PBA, pelo menos na retórica recorrente, vinha e vem sendo colocado como uma prioridade do governo. Entretanto, embora com algumas negativas enfáticas de seus idealizadores – ainda cedo para uma avaliação mais séria e responsável –, o “programa” também possui características de campanha, de ação imediata para reduzir as estatísticas alarmantes de analfabetismo. Uma das críticas mais procedentes dos educadores e das educadoras ligados a rede MOVA-BRASIL diz respeito ao tempo (mais uma vez seis meses).

A argumentação de Di Pierro (2005, p. 1129) coaduna à nossa:

Dentre os aspectos polêmicos do Programa, destacam-se o desenho assemelhado às campanhas de alfabetização do passado, como a curta duração do módulo de ensino e aprendizagem, ausência de instrumentos de acompanhamento e avaliação, improvisação de alfabetizadores com nenhuma ou escassa formação pedagógica, falta de mecanismos que assegurem aos alfabetizandos a continuidade de estudos e consolidação das aprendizagens.

É importante ressaltar que não se sustenta a idéia de não ter prazos, metas e objetivos a serem alcançados, prestações de contas a serem feitas, seriedade no

gasto dos recursos públicos. De fato, compreendemos que o tempo de aprendizagem não é igual, linear e estático, além de ser imprescindível o respeito às diversidades e peculiaridades que compõem esse cenário educativo. O PBA tem-se mostrado mais um programa de governo, mesmo com as modificações feitas no final de 2004, como o aumento do tempo de duração das turmas e o início de desenho para “instrumentos de diagnósticos, acompanhamento e avaliação desses programas” (Di PIERRO, 2005, p. 1129). Um outro ponto de estrangulamento do PBA diz respeito ao fato de tratar o analfabetismo como um mal em si mesmo.

A solução para esse problema social pode resultar de políticas sociais e culturais referentes à saúde, renda mínima, segurança alimentar, distribuição eqüitativa de renda associadas à políticas educacionais de superação do analfabetismo. Juntas elas devem ser o ponto de partida para saldar essa dívida social e recuperar anos de atraso e negação de direitos de jovens e adultos e, por extensão, de todos os brasileiros e brasileiras.

A esse respeito é relevante ressaltar que as políticas neoliberais argumentam a favor da inviabilidade do Estado do bem-estar social, a partir do enxugamento da máquina estatal, anunciando o ajuste fiscal e o pagamento das dívidas interna e externa dos países (denominados de “em desenvolvimento”), que tomaram empréstimos junto a essas instituições financeiras. A privatização configura-se num dos pilares dessa nova visão sob o manto da competitividade internacional.

No início da década de 1990, principalmente após a derrubada do Muro de Berlim e, conseqüentemente, de alguns ideais socialistas, a doutrina neoliberal ganhou força e legitimidade consubstanciadas nos pressupostos do livre-mercado, que, conforme Anderson (1995, p. 22), constitui “um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo a sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”.

Esse corpo teórico se materializa na implantação de programas de ajustes estruturais e de modelos gerenciais no campo das políticas públicas para a educação, seja no âmbito da escola seja nas demais esferas da vida social. Essas características neoliberais podem ser visualizadas a partir de alguns elementos, tais como: a) expansão do setor privado (com subvenção de recursos públicos); b) privatização; c) mudanças no modelo de gestão para otimizar os custos e torná-la eficiente e eficaz, e a d) criação e/ou alteração da legislação educacional. Para garantir esse modelo, os países da América Latina foram

submetidos (ou em vias de) aos rigores dos ajustamentos macroeconômicos e à devastação social que vêm provocando, a receita neoliberal pareceria estar contida no conjunto de prescrições de reformas dos sistemas de proteção social, orientadas para a sua privatização, descentralização, focalização e programas (fundos) sociais de emergências (DRAIBE, 1998, p. 92).

No que concerne aos trabalhadores e às trabalhadoras, é possível observar a fragmentação dos movimentos sindicais e a flexibilização da legislação trabalhista. Assim, as reivindicações passaram a dar-se no campo da garantia dos direitos conquistados e não da melhoria das condições de salário e de trabalho. No campo educacional, a premissa neoliberal, em sua versão aplicada à sociedade brasileira, argumenta que o investimento no “treinamento” de professores e professoras, distribuição de livros didáticos, criação de parâmetros curriculares nacionais e a implementação dos ciclos básicos de formação – um dos mecanismos de redução da repetência e dos custos com o ensino fundamental, produzindo *novas formas de exclusão na escola*¹⁶.

Entretanto, o que se verifica, em pleno século XXI, é um contingente de milhões de jovens e adultos analfabetos. Conforme Castanho (2003, p. 34),

a defesa de uma alternativa popular para uma educação brasileira passa pela luta por um sistema nacional de educação que atenda minimamente aos propósitos de inclusão cultural das grandes massas populares. O Brasil tem hoje, nos umbrais do século XXI, um número absoluto de analfabetos do que tinha cem anos antes, no início do século XX.

Essa defesa de uma alternativa popular coloca-se num campo eminentemente político, pois refere-se a um parcela da população excluída do acesso à educação – e a outros equipamentos públicos também. Conseqüentemente, qualquer programa que trate da garantia desses direitos assume um caráter social e político muito forte. Dessa constatação advém outra: a necessidade de refundar a alfabetização que interessa às classes populares,

¹⁶ A escola tem alterado as suas formas de organização e tem como resultado novas formas de exclusão, mais sofisticadas e, “neste contexto, as estatísticas não são elementos confiáveis de medição da exclusão. O caso do ensino fundamental é emblemático: 97% das crianças estão dentro da escola, entretanto em trilhas que não são iguais. Olhando para as estatísticas diríamos que todos estão incluídos. Olhando para a terminalidade de cada um, veremos que estão em processos de exclusão mais sofisticados, colocados ao longo de uma cadeia educativa altamente piramidal. Nada contra a idéia de programação continuada e de ciclos, mas é preciso que não seja utilizada de forma ingênua, apenas como uma solução pedagógica, já que isso remeteria a idéia de que é possível resolver os problemas da exclusão social pela inclusão educacional” (FREITAS et al., 2004, p. 65).

considerando o analfabetismo como expressão da pobreza e da exclusão de uma estrutura social injusta.

Nesse sentido, é extremamente pertinente a afirmação de Gadotti (1998, p. 29):

A educação não pode orientar-se pelo paradigma da empresa que dá ênfase apenas à eficiência. Este paradigma ignora o ser humano. Para este paradigma, o ser humano funciona como puro agente econômico, um “fator humano”. O ato pedagógico é democrático por natureza, o ato empresarial orienta-se pela “lógica do controle”. O neoliberalismo consegue neutralizar a desigualdade.

Os programas de ajuste estrutural só aumentaram a dívida interna e externa e, ao mesmo tempo, comprometeram o investimento na área social. A falta de investimento em áreas sociais estratégicas fez com que houvesse políticas focalizadas em áreas específicas, como a saúde e a educação; no caso dessa última, deveriam ser especificamente direcionadas para o ensino fundamental.

Essa focalização no ensino fundamental denuncia um modelo de educação excludente. Nessa visão concordamos com a assertiva de Gadotti (1998, p. 30): essa “pedagogia neoliberal é uma pedagogia da exclusão justamente porque reduz o pedagógico, buscando retirar da pedagogia a sua essência política”. Esvaziando-se essa dimensão política, a educação pouco poderá contribuir numa perspectiva cidadã de mobilizar os setores organizados da sociedade numa parceria de luta por uma qualidade social da educação.

O investimento em áreas específicas como a erradicação do analfabetismo e a superação de doenças endêmicas é citado pelo Banco Mundial, que considera essas duas ações como “dois dos mais importantes meios para que os pobres possam sair da pobreza, [mas que] permanecem inacessíveis para muitos” (SIQUEIRA *apud* BANCO MUNDIAL, 2004, p.1). Essa inacessibilidade só confirma como as políticas sociais excludentes, adotadas por governos antidemocráticos, vêm negando, sistematicamente, a homens e mulheres o direito à educação.

Os desdobramentos desse cenário político-econômico têm ressonância no financiamento da alfabetização de jovens e adultos; daí, a constatação de um fato inegável: a ausência de disponibilização de recursos capazes de superar e/ou equacionar o analfabetismo no país. Importa dizer, então, que há uma relação direta entre pobreza e analfabetismo e que a renda familiar é o indicador mais significativo

da concentração de jovens e adultos analfabetos principalmente nos municípios onde reside a população mais pobre.

O Censo do IBGE (2000) demonstrou que “a relação estabelecida entre a classe de rendimento nominal mensal *per capita* e a freqüência à escola indica que, quanto maior a renda familiar, maiores as possibilidades de freqüência a um estabelecimento de ensino” (p. 45), reforçando a necessidade de maiores investimentos em áreas estratégicas como saúde, assistência, segurança e geração de emprego, por exemplo. É muito pertinente a argumentação de Haddad (2000, p. 31), quanto a esses aspectos:

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

Se o analfabetismo não é só um problema residual nem negligência (individual ou coletiva) de homens e mulheres, hão de buscar as raízes dessa problemática. É certo que a (in)definição quanto ao financiamento das políticas e/ou dos programas de alfabetização de jovens e adultos muito tem contribuído para os resultados pouco significativos na superação do analfabetismo.

Os indicadores de financiamento têm demonstrado uma visceral contradição entre os objetivos propostos para a superação do analfabetismo e o que, de fato, se gasta com a alfabetização de jovens e adultos. Prova disso é o investimento de 25% de estados e municípios na educação, como determina a Constituição Federal, mas não tem sido aplicado, muito menos sido efetivado o regime de colaboração. Pelo contrário, dos municípios é exigida a efetivação do financiamento de políticas para esse público e dos gestores desses municípios são ouvidos os mesmos argumentos: insuficiência da arrecadação municipal, inexistência de outros recursos próprios e a focalização no ensino fundamental subsidiado pela União.

Por fim, a alfabetização de jovens e adultos é um direito de todos e um dever do Estado e da sociedade, deve basear-se no respeito, na justiça e no desenvolvimento da pessoa humana. A dívida social com a superação do analfabetismo, portanto, deve ser reparada e não ser objeto de preconceito e descaso do poder público em todas as suas esferas.

1.3. O cenário político da educação na Prefeitura Municipal de Belém – “Governo do Povo”: Belém conta a sua história



Foto Nº 2 - Centro Comunitário Mundo da Imaginação
Arquivo pessoal: Oneide Pojo e Erick Moraes

É chegado o momento de situar o município de Belém, onde localiza-se a experiência aqui analisada. Belém é uma cidade que se caracteriza por gritantes contrastes sociais. De um lado, existem os *shoppings*, os centros de lazer e entretenimento, os congestionamentos característicos das grandes cidades; de um outro, é possível encontrar nas esquinas meninos e meninas de rua, pedintes, bairros com pouco ou sem nenhum saneamento básico, crianças e adolescentes que não freqüentam a escola, jovens e adultos sem oportunidade de emprego e de renda, os índices crescentes de criminalidade e violência.

Uma característica bem peculiar “na área urbana da cidade de Belém, são as grandes áreas que estão abaixo da cota de 4 metros, sofrendo influência das marés altas e tendo dificuldade no escoamento nas águas da chuva. São chamadas ‘baixadas de Belém’”. (BELÉM, 2006).

Nessa capital, em 1997, uma aliança de forças tidas como progressistas e de esquerda¹⁷ elegeu o professor Edmilson Brito Rodrigues (PT) para o mandato de

¹⁷ A Frente Belém Popular era uma composição envolvendo o PT (Partido dos Trabalhadores), PSB (Partido Socialista do Brasil), PC do B (Partido Comunista do Brasil) e PPS (Partido Popular Socialista).

1997 a 2000. Posteriormente, a mesma composição se manteve para a reeleição no período de 2001 a 2004.

O carro chefe dos mandatos, denominado de “cabano” – numa referência ao movimento da Cabanagem¹⁸ –, pressupunha um processo de construção coletiva de um projeto de governo que tivesse como objetivo básico uma inversão de prioridades, de modo que essas fossem consubstanciadas nos princípios da inclusão social e da participação popular no encaminhamento das questões do município. A “inversão de prioridades” consistia no atendimento prioritário às camadas desfavorecidas quanto aos equipamentos públicos, promovendo rapidez e eficiência na garantia da oferta de serviços essenciais, como educação, saúde, moradia e saneamento básico.

Uma outra estratégia foi trabalhar a partir das demandas dos distritos administrativos. Esses limites de Distritos Administrativos foram criados conforme a Lei Municipal nº 7.862 de 05 de janeiro de 1994.

QUADRO Nº 3 – A DIVISÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA POR DISCRIMINAÇÃO, SEGUNDO O DISTRITO ADMINISTRATIVO, NO MUNICÍPIO DE BELÉM

| SIGLAS | DEFINIÇÕES |
|---------------|--|
| DAENT | Distrito Administrativo do Entroncamento |
| DAICO | Distrito Administrativo de Icoaraci |
| DABEN | Distrito Administrativo do Benguí |
| DAOUT | Distrito Administrativo de Outeiro |
| DASAC | Distrito Administrativo da Sacramenta |
| DAMOS | Distrito Administrativo de Mosqueiro |
| DAGUA | Distrito Administrativo do Guamá |
| DABEL | Distrito Administrativo de Belém |

Fonte: Companhia Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém – CODEM

Os objetivos eram agilizar as demandas das comunidades e bairros, manter um diálogo permanente com a Prefeitura Municipal de Belém (PMB), debater os pontos de estrangulamento da administração municipal, coordenar as plenárias do Orçamento Participativo (OP) e depois do Congresso da Cidade, entre outros.

¹⁸ Cabanagem foi o movimento que na primeira metade do século XIX (1835-1840) promoveu levantes que clamavam por justiça social, pelo fim da escravidão e pela participação das classes populares na então província do Grão Pará.

O “Governo do Povo”, como foi denominada a gestão petista em Belém, investiu na qualificação e ampliação dos organismos de participação popular, na perspectiva de que os belenenses tivessem a oportunidade de definir os rumos da política municipal.

Alguns mecanismos foram construindo-se e consolidando-se em canais efetivos de participação popular. Alguns deles vivenciaram experiências instigantes e desafiadoras, tais como: 1) O Orçamento Participativo tinha como objetivo a discussão e eleição de obras públicas a serem efetuadas pela PMB; 2) Congresso da Cidade – uma ampliação do OP – constituía-se num espaço de diálogo, planejamento e gestão da cidade; 3) Fóruns Distritais de caráter distrital (bairro) e de discussão mais pontual e localizada; e 4) Plenárias Temáticas definidas a partir das particularidades dos movimentos sociais como os de direitos humanos, da juventude, dos homossexuais, dos portadores de deficiência, dos negros e negras, das mulheres.

As contradições oriundas de um processo de embates e enfrentamentos também caracterizaram essas plenárias, devido à enorme mobilização e ao fato de que todos e todas tinham algo a dizer. É inegável que aqueles e aquelas que já vinham de uma vivência de participação popular, principalmente os que estavam ligados a militância partidária e aos movimentos sociais, tinham um poder de arguição e convencimento mais eficiente, algumas vezes até incorrendo em disputas partidárias, que talvez tenham comprometido os resultados. Qualquer projeto de sociedade, por extensão também político, só é verdadeiramente democrático quando

não se reduz a um conjunto de interesses particulares de um grupo, organização ou movimento. Para ser democrático deverá incorporar uma visão de mundo que tenha como horizonte o outro e o universal. Isso não significa que os projetos para serem democráticos devam ser neutros ou vagos. Ele é sempre resultado de um campo de disputas e como tal continua ser uma disputa com outros projetos, no que se refere à hegemonia e à direção da sociedade; projeto social mais geral relativo à mudança e à transformação social (GOHN, 2005 p. 37).

Nesse sentido, o MOVA Belém é fruto de reivindicações e parte do programa de governo para o segundo mandato (2001-2004) dessa coligação partidária. Surgiu como ampliação do PROALFA, com o objetivo final de superação do analfabetismo na capital paraense.

Contudo, como bem disse Linhares (2002), esses governos não “são o paraíso perdido”; essas administrações têm erros, mas lutam para encaminhar contra os problemas da injustiça social do país. Apesar das contradições e disputas no “Governo do Povo”, no âmbito educacional se trabalhou para a construção coletiva de um projeto político-pedagógico – a exemplo da Escola Cidadã (Porto Alegre), Escola Candanga (Brasília), Escola Plural (Belo Horizonte) – auto-intitulado **Escola Cabana**¹⁹, buscando uma ação político-pedagógica baseada,

na visão de homem e de mulher enquanto sujeito histórico, produto e produtor das relações econômicas, sociais, culturais e políticas que o transformam e são transformadas pelos conflitos estabelecidos entre as diferentes classes sociais, que se antagonizam na disputa pelo poder hegemônico (CADERNO ESCOLA CABANA, nº. 1, 1999).

O início da construção do projeto político-pedagógico data de 1997, com as primeiras discussões levantadas na I Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Educação e, posteriormente, no I Fórum Municipal de Educação e, em 1998, aprovado na I Conferência Municipal de Educação.

Nessa tentativa de quebrar as amarras que, historicamente, estigmatizaram homens e mulheres como incapazes de intervir em sua realidade para modificá-la. E, mais ainda, acreditando no aspecto subversivo²⁰ da escola de criar e recriar na diversidade e na adversidade, é que constituíram-se como diretrizes da Escola Cabana:

- *Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso*: implantação e implementação de projetos e espaços educativos que garantam a inclusão e a permanência com sucesso de crianças, adolescentes, jovens e adultos – inclusive os portadores de necessidades especiais – em ações de complementaridade à escola;
- *Gestão Democrática da Educação*: traduz o compromisso com a democracia que se expressa no fortalecimento do controle social, garantia de eleição

¹⁹ O projeto político pedagógico "Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular" foi implementado na Rede Municipal de Educação, desde 1999. Segundo Linhares, a Escola Cabana pode ser considerada como uma experiência instituinte, pois “os movimentos instituintes nutrem suas forças das memórias de lutas éticas que, embora vencidas, não podem ser exterminadas pela imensa capacidade de reinvenção da história que carregam, pelos seus compromissos e sonhos de liberdade e sabedoria que nunca se extinguem. Instituinte, portanto, é aquilo que institui uma outra realidade, marcada pela inclusão de todos e de forma inteira. Chamamos uma experiência escolar de instituinte quando busca ressignificar, realinhar a escola, dando lugar à diferença, ao mesmo tempo em que luta contra as desigualdades” (LINHARES, 2002). Revista Espaço Acadêmico, Ano II, N. 15. <<http://www.espacoacademico.com.br>> Acesso em 10/04/2005.

²⁰ O aspecto subversivo a que me refiro tem conotação de agitação, de reverter a ordem, de rebeldia, a firme convicção de que “mudar é difícil mas é possível”. No dizer de Freire (1996 p. 87) “não é na resignação, mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos”.

direta para diretores de escola e conselho escolar (paridade); garantia de um processo avaliativo intra e extra-escolar com a participação de pais, mães, alunos e alunas, professores e professoras e demais; elaboração de projetos político-pedagógicos; participação em eventos e Congressos;

- *Qualidade Social da Educação*: diretriz que se expressa numa pedagogia que tem compromisso com o sucesso dos alunos e alunas, preconizando ações pedagógicas que auxiliem a vencer as dificuldades, entre elas: o movimento de reorientação curricular via tema gerador, organização escolar em ciclos de formação, trabalho diferenciado com turmas de aceleração na perspectiva de recuperar a distorção série/idade e fomento à formação permanente de educadores e educadoras;
- *Valorização do Profissional da Educação*: essa diretriz desenvolve ações de fortalecimento e valorização dos profissionais da educação, tais como: formação continuada, organização da hora pedagógica (HP) no âmbito da escola, recuperação das perdas salariais dos profissionais da educação, cumprimento do Estatuto do Magistério, assistência e previdência como direito dos servidores municipais (CADERNO ESCOLA CABANA, nº. 1, 1999).

Cada um desses princípios se desdobra em outros projetos educativos na garantia de direitos à educação de qualidade social. Alguns foram destaques e deram visibilidade às ações do governo municipal, tais como: o projeto Sementes do Amanhã (com a substituição do trabalho infantil no aterro sanitário por escola e salário), o projeto Escola de Esporte (atendimento a crianças e adolescentes em espaços esportivos e em competições) e o programa Bolsa-Escola (um salário mínimo em substituição às atividades de crianças e adolescentes em situação de risco).

No aspecto referente aos encaminhamentos para a tentativa de superação do analfabetismo em Belém, foi implementado o MOVA Belém, representando o

resgate da educação numa perspectiva cidadã buscando mobilizar os diversos setores organizados da sociedade numa parceria de luta por uma educação de qualidade social que, historicamente, diante de políticas públicas excludentes, adotadas por governos antidemocráticos, vem sendo negada a homens e mulheres, que a ela têm direito. Busca desencadear uma grande ação político-pedagógica e cultural na cidade, a partir da mobilização e engajamento do Poder Público e de outros setores organizados da sociedade, num amplo movimento de alfabetização e educação para cidadania e pela luta por um presente e um futuro de dignidade (MOVA BELÉM, 2001, p.1).

Essa tentativa de resgate de uma educação cidadã não condizia com expressões como campanha, vacina, chaga²¹, erradicação, por reportarem a

²¹ Durante muito tempo, o analfabetismo foi considerado uma doença que precisava ser erradicada, curada. Miguel Couto afirmava: o “analfabetismo não é só um fator considerável na etiologia geral das doenças, senão uma verdadeira doença, e das mais graves” (PAIVA, 1987, p. 99).

experiências, na maioria das vezes, assistencialistas ou institucionalizadas em demasia, engessando a educação popular num formato curricular de “educação bancária”, negando a história vivida, tornando-se excessivamente tradicional. Portanto, esses termos são superados pela idéia de **movimento**, por expressar uma concepção de parceria, processo, articulação, trajetórias a serem partilhadas, tendo o próprio homem e a mulher como um projeto em movimento, tendo-os como o ponto de partida.

Essa expressão não significou só uma questão de semântica. Movimento representa um pacto de esforços com o objetivo de organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de garantir o desenvolvimento integral do ser humano, enquanto ser de relações, cuja concretude como sujeito se efetiva no tecido social de que faz parte. Assim, constituem os objetivos do MOVA Belém:

- Desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educandos e educandas autonomia intelectual e leitura crítica da realidade;
- Contribuir para o desenvolvimento da teoria e prática política dos educadores e educadoras e educandos e educandas envolvidos no processo;
- Reafirmar o movimento de participação popular e luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular;
- Criar o Fórum Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos com a participação dos diferentes segmentos representativos da sociedade;
- Criar e participar de eventos que discutam políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos;
- Desenvolver, nos núcleos de alfabetização, cultura, arte e lazer em conjunto com as ações educativas (MOVA BELÉM, 2001, p.17).

A consecução desses objetivos fundamentou-se na proposta libertadora de Paulo Freire. Mais que dar nome a esse movimento de alfabetização, suas idéias, concepções e experiências serviram de combustível para impulsionar essa ação e direcionar a opção teórico-metodológica para o desenvolvimento do trabalho.

Paulo Freire, ao fazer a crítica à “educação bancária”, propugnou uma perspectiva de construção de conhecimento que se processa na experiência vivida, na valorização do “saber da experiência feito”. Isso significa que, a partir do próprio saber e dos seus desdobramentos, os sujeitos vão construindo os caminhos e as superações possíveis, seja no diálogo com seus pares seja nas demais interações sociais. Essa prática social e pedagógica apontava uma metodologia capaz de

aproximar a população do processo de construção de conhecimento, permitindo as pessoas sentirem-se à vontade no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Nesse sentido, Paulo Freire aponta para a educação libertadora, pois parte do princípio de que a sociedade é produção histórica, a realidade é contraditória e a educação não é neutra. Além disso, concebe o ser humano é sujeito de ação, possuidor de saberes, que deve ser reconhecido como tal. A alfabetização, nessa perspectiva, tem como objetivo último trazer à tona a realidade, para que os sujeitos, ao tomarem consciência de suas relações com o mundo e com os outros, possam compreender seus condicionamentos e descobrir a mesma realidade enquanto uma totalidade mutável, daí a ênfase paradigmática dada à educação popular.

Foi com Paulo Freire a experiência pioneira de educação popular, por meio do que denominou de “círculos de cultura”, nos quais desenvolvia a alfabetização em que pessoas, ao serem alfabetizadas, (re)escreviam a vida. A educação popular é entendida como uma alternativa político-pedagógica de reinvenção da educação, tendo como pressuposto a inserção da comunidade no currículo desenvolvido, decidindo e participando.

A educação popular não é um método a ser aplicado, mas uma forma de intervenção educativa que transcende e extrapola o existente e instiga o novo; é uma possibilidade de mudança, logo contestatória frente ao que se tem. Ela se organiza a partir do imaginário coletivo para outras escolhas. Consiste em escolhas conceituais, antropológicas, de modos de interação de sentidos e significados dados ao saber e às pessoas. É uma construção coletiva de conhecimentos. Assim, o dizer de Brandão é muito elucidativo dessa visão emancipatória de alfabetização:

Capacitar-se ou ser instruído através da partilha de um programa de aprendizado do reconhecimento, e do uso inteligente dos símbolos de uma cultura letrada, significa adquirir conhecimentos e habilidades de interação significativa com os símbolos escritos de uma das linguagens dessa cultura. Formar-se ou educar-se através da participação em tal programa significa adquirir uma qualidade não-instrumental de conhecimentos e de valores, que se realizam como um aprender a sair de si mesmo e abrir-se ao outro, a outros, para construir com eles e através deles o seu próprio destino: o de cada outro e de todos. Todo aprendizado instrumental que aprisiona em mim o sentido do uso do conhecimento adquirido é também uma contra-aprendizagem do verdadeiro valor do próprio aprender através de uma experiência de educação de vocação emancipatória (BRANDÃO, 2003, p. 217 – grifos do autor).

Essa compreensão de que a alfabetização de jovens e adultos não se inicia nem se encerra com um manual prescrito e acabado, mas com um movimento dinâmico e processual, é que coloca o MOVA Belém na perspectiva de uma prática pedagógica que nega a linearidade, a ordenação e hierarquização do conhecimento, defendendo a idéia de uma rede referenciada na prática social.

Nessa perspectiva, a alfabetização de jovens e adultos é concebida como uma prática social e histórica concreta e intrinsecamente associada ao processo de construção/reconstrução do ser humano e do mundo. Esses fazeres e saberes nem sempre constituem um conjunto coerente e consistente. Nesse sentido, a alfabetização é uma prática política que pode favorecer a (des)integração do homem e da mulher na sociedade, segundo os interesses em jogo.

A materialidade do pensamento de Paulo Freire (seus desdobramentos no MOVA Belém), a sistematicidade e a organicidade das práticas pedagógicas dos alfabetizadores e das alfabetizadoras compõem o 2º e o 3º capítulo deste trabalho.

VIVENCIANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REALIDADE E UTOPIA EM CONSTRUÇÃO

De manhãzinha, quando o sol clarinho aparece atrás das montanhas, a vida toma o rumo do trabalho. Os vaqueiros, os operários, as crianças e os animais saem para as ruas e fazendas. A esperança de colher o alimento é uma missão sagrada. Na feira, o bate boca e a festa do feijão, arroz, verduras, frutas e artesanatos mostram fartura como se a cidade nunca tivesse ouvido a palavra fome. Os homens, acreditando na vida, fazem o milagre da multiplicação dos pães, esquecendo o sofrimento e gritando com alegria: nasceu um novo dia!

(Paulinho Pedra Azul)

Pontual (1997) propõe alguns princípios pertinentes a uma nova pedagogia. São orientadores do trabalho da Rede MOVA-Brasil, conseqüentemente, do MOVA Belém:

- a) Uma pedagogia voltada à construção de novos significados e práticas de exercício do poder apontadas para uma radical redemocratização das relações entre estado e sociedade;
- b) Uma pedagogia voltada para a construção de uma cidadania ativa, em que os atores envolvidos assumem a luta por direitos como um processo permanente de criação e recriação;
- c) Uma pedagogia voltada para possibilitar o exercício da mais absoluta transparência nas relações entre estado e sociedade;
- d) Uma pedagogia voltada para a mediação de interesses e lógicas que se tornam motivos de conflitos entre atores envolvidos nas práticas de parceria;
- e) Uma pedagogia voltada para a consolidação da autonomia dos atores envolvidos no processo;
- f) Uma pedagogia capaz de promover entre os atores da sociedade civil, uma apropriação dos mecanismos de funcionamento do estado e do instrumental necessário a uma melhor capacitação para que tais atores possam interferir na formulação, execução e gestão das políticas públicas;
- g) Uma pedagogia capaz de contribuir na construção de valores ancorados na ética do bem público e nas práticas substantivamente democráticas;
- h) Uma pedagogia capaz de possibilitar a interlocução entre estado e sociedade civil, na direção da construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente igualitária, politicamente democrática e culturalmente plural (PONTUAL, 1997, p. 31-32).

Esses princípios se desdobram em encaminhamentos para além da pedagogia tradicional, que não tem conseguido dar conta de garantir a alfabetização e a construção de práticas sociais de leitura e escrita. A prática pedagógica desenvolvida no MOVA Belém exemplifica a complexidade características das experiências de educação popular e alfabetização de jovens e adultos, reconhecendo as tensões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Logo, a proposta de criação dos MOVAs numa perspectiva de educação popular tem por princípio subverter a ordem, fazer a diferença na ação pedagógica. Sua trajetória tem demonstrado que essa experiência sofreu e vem sofrendo alterações ao longo do tempo. O momento de criação, visando a garantir alfabetização para todos e recuperando o legado histórico da educação popular dos anos de 1960, aconteceu em São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina. No final dos anos de 1990, fez parte das políticas públicas de governos populares, fortalecendo sua identidade para não se encerrar em si mesmo, mas firmar-se na luta por uma ação político-cultural e não somente como ação educativa. E, por fim, a etapa que vivenciamos hoje é a de consolidação da Rede MOVA BRASIL, de disputa e pressão junto ao governo federal, para que as iniciativas para a superação do analfabetismo contemplem ações mais consistentes.

Essa proposta não implica destruir o velho, pois contempla o acúmulo de experiências. É ingenuidade esperar que o espaço popular se abra para a entrada de educadores e educadoras populares, trazendo e implementado uma metodologia de educação popular, através da qual se possa fazer um trabalho com toda a liberdade, sem que as contradições não estejam presentes.

É inevitável, então, que a ação alfabetizadora avance para além de saber ler e escrever numa ação mecânica e de memorização, pois “só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social que não basta apenas ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1998, p. 20). As práticas de leitura e escrita devem ser ressignificadas para a criação de uma atitude de compreensão do texto e interação com ele.

Não se ensina a ser cidadão ou cidadã (consciente) por decreto, conseqüentemente, nem a aprender a ler e escrever, mas o exercício democrático, a liberdade de expressão, o respeito ao próximo são experiências e vivências importantes para o indivíduo fazer melhor dentro das circunstâncias em que se

encontra. Este capítulo tem por objetivo discutir os fundamentos e a proposta de educação popular desenvolvida no MOVA Belém a partir das idéias de Paulo Freire.

A alfabetização de jovens e adultos em Belém, mais que uma alternativa de superação do analfabetismo, constitui-se num movimento de retomada do legado da educação popular, consubstanciado nos ideais de respeito e solidariedade. Boaventura Sousa Santos (2002, p. 246) é elucidativo quanto a essa questão, afirmando que “a solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade”.

Assim, é relevante fazer uma incursão por Paulo Freire e demais teóricos da educação popular, possibilitando-nos mergulhar nesse universo de conhecimentos, na maioria das vezes, alijados da discussão oficial, para compreender e melhor referendar essa perspectiva educacional.

Aqui, abordamos: a importância e o legado de Paulo Freire para a efetivação e o desenvolvimento da proposta; as dificuldades e contradições dessa experiência de parceira em Belém; a consolidação da proposta e o papel dos movimentos sociais nesse contexto; e, por fim, a formação continuada dos educadores e das educadoras e demais envolvidos, como uma das dimensões – talvez a mais importante – no desenvolvimento das atividades de educação popular.

Nesse sentido, o desafio posto para o pesquisador e a pesquisadora não é só dar voz aos educadores e educadoras, mas, principalmente, o de ser capaz de não lhes travar o pensamento. Esse elemento está calcado na idéia de que o envolvimento dos setores comprometidos com a superação do analfabetismo em Belém devem ser os protagonistas das ações da qual, também, são os destinatários últimos.

2.1. A releitura de Paulo Freire: os fundamentos teórico-metodológicos de uma proposta popular de alfabetização

O grande desafio deste item é fazer justiça à memória e a obra de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), sem repetir o que já foi dito, escrito e estudado sobre ele. Sua produção foi extremamente densa. Suas formulações teóricas e as práticas nas quais tomou parte se constituíram numa teoria da educação, cuja tentativa de síntese é sempre uma tarefa árdua e difícil. Nesse sentido, a amplitude e profundidade de suas formulações e a vastidão de trabalhos produzidos no Brasil e noutros países, – isso aliado ao fato de que a compreensão de suas propostas político-pedagógicas depende do grau de envolvimento e aprofundamento de sua obra – só contribuem para acentuar a dificuldade de qualquer tentativa de síntese.

Começamos, então, com uma história que Ana Maria Araújo Freire – viúva de Freire – conta no capítulo *A Voz da esposa*, do livro *Paulo Freire: uma biobibliografia* (GADOTTI, 1996). Conta Ana Maria que, no dia 14 de maio de 1987, Moacir Gadotti submeteu Paulo Freire a uma brincadeira muito séria – a mesma brincadeira que uma das filhas de Marx (1815-1883) fizera com esse. Tratava-se de um questionário com dezessete perguntas. Eis as respostas de Paulo Freire:

1ª A qualidade que você mais aprecia:

- a) Nas pessoas: **coerência**
- b) Nos homens: **decisão**
- c) Nas mulheres: **ternura**

2ª O seu traço característico: **Tolerância**

3ª Sua idéia de felicidade: **Luta**

4ª Sua idéia de desgraça: **Opressão**

5ª O defeito que mais desculpa: **Amar errado**

6ª Sua antipatia: **Intelectual arrogante**

7ª Sua ocupação predileta: **Ensinar-aprender**

8ª Seus poetas prediletos: **Bandeira, Drummond, Thiago de Melo, Chico Buarque - no Brasil**

9ª Seus prosadores prediletos: **Machado de Assis, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, J. Amado - no Brasil**

10ª Seu herói predileto: **Meu pai**

11ª Sua heroína predileta: **Elza**

12ª Sua flor predileta: **Rosa**

13ª Sua cor predileta: **Vermelha**

14ª Seu nome predileto: **Maria**

15ª Seu prato predileto: **Peixe ao leite de coco**

16ª Sua máxima predileta: **Ama sem medo**

17ª Sua divisa predileta: **Unidade contra a opressão**

Comparemos as respostas dadas por Paulo Freire as de Karl Marx:

1ª) A qualidade que você aprecia mais:

- a) Nas pessoas: **a simplicidade**
- b) nos homens: **a força**
- c) nas mulheres: **a fraqueza**

2ª O seu traço característico: **A coerência de propósitos**

3ª Sua idéia de felicidade: **A luta**

4ª Sua idéia de desgraça: **A submissão**

5ª O defeito que mais desculpa: **A credulidade**

6ª Sua antipatia: **Martin Tupper**

7ª Sua ocupação predileta: **Percorrer os sebos e livrarias**

8ª Seus poetas prediletos: **Shakespeare, Ésquilo, Goethe**

9ª Seu prosador predileto: **Diderot**

10ª Seu herói predileto: **Espártaco, Kepler**

11ª Sua heroína predileta: **Gretchen**

12ª Sua flor predileta: **O loureiro**

13ª Sua cor predileta: **O vermelho**

14ª Seu nome predileto: **Laura, Jenny** (nomes de suas filhas)

15ª Seu prato predileto: **Peixe**

16ª Sua máxima predileta: **Nada de humano me é estranho**

17ª Sua divisa predileta: **Dúvida de tudo.**

Comparações à parte, a aproximação com as idéias marxistas ultrapassa os limites dessa “brincadeira muito séria” e coloca-se no limite da luta por uma outra ordem social. Freire participou da importação de doutrinas e idéias européias para o Brasil, assimilando-as às necessidades de uma situação socioeconômica específica e, dessa forma, expandindo-as e refocalizando-as em um modo de pensar provocativo, influenciando decisivamente a educação em nosso país.

Isso é posto, para reafirmar que o sistema educacional e a filosofia da educação de Freire têm suas referências em “uma miríade de correntes filosóficas, incluindo a fenomenologia, o existencialismo, o personalismo cristão, o marxismo humanista e o hegelianismo, que faz um apelo ao diálogo e, em última análise, à conscientização” (TORRES et al. 2002, p. 76), cujo detalhamento ultrapassaria os limites desse perfil.

Sobre essas influências, Gadotti (1996, p. 106) confirma que três delas são marcantes na vida e na obra de Freire:

Três filosofias marcaram sucessivamente a obra de Paulo Freire: o **existencialismo**, a **fenomenologia** e o **marxismo**, como aponta Carlos Alberto Torres em seu livro *Estudos freireanos*. Com a de Hegel e de Marx, Paulo Freire faz a crítica da religião e da teologia, a crítica da filosofia e da alienação política, social e econômica. Sucessivamente - quase em fases

diferentes - Paulo analisa as conseqüências sociais, políticas e pedagógicas das diversas formas de relação entre os seres humanos. Paulo Freire nos fala em "oprimido-opressor" (anos 50-60), em opressão "de classe" (anos 60-70) e opressão "de gênero e raça" (anos 80-90).

A dialética hegeliana entre o Senhor e o Escravo está presente em toda a sua obra. Contudo, ela se encontra como quadro teórico particular de sua obra principal: *Pedagogia do oprimido*. Já em sua *Pedagogia da esperança* e em *Cartas a Cristina*, ele destaca a opressão de gênero e de raça. Há, portanto, a mesma temática que se renova em cada obra posterior à *Pedagogia do oprimido*.

Sobre o construto prático-teórico de Freire, são incontáveis os trabalhos, as crônicas, os estudos, as teses e dissertações desse que foi, sem dúvida, um dos maiores educadores brasileiros, cuja teoria-prática quase sempre é estudada por alunos ou alunas de educação e de outras áreas de conhecimento.

Foi o criador da pedagogia do oprimido, da esperança, da indignação, da autonomia, porque compreendia que precisava ir além da discussão metodológica. E, sem dúvida, essa foi uma dimensão relevante em suas obras, pois não foi só criador de um método de alfabetização, conforme Soares (2003, p. 119 – grifos da autora):

Paulo Freire *criou*; e criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação. Não apenas uma concepção de educação como diálogo, que disso, realmente, ele não foi inventor (terá sido Sócrates?), mas uma concepção de educação como *prática de liberdade*, educação como *conscientização*; e disso, realmente, ele foi o inventor.

Essa idéia é reforçada por Gadotti (1996, p. 70):

A rigor, não se poderia falar em "Método Paulo Freire", pois se trata muito mais de uma **teoria do conhecimento** e de uma **filosofia da educação** do que de um método de ensino. Mas, para sermos mais precisos, deveríamos chamar a esse "método" de "sistema", "filosofia" ou "teoria do conhecimento".

A teoria de Freire tem ressonância nos mais variados campos do conhecimento, e a sua concepção de alfabetização "como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem" (SOARES, p. 119) reflete os ideais de um homem à frente de seu tempo. Uma das premissas é a de que a educação para a liberdade só é possível se estiver

calcada no diálogo, condição *sine qua non* para a superação da consciência ingênua.

Essas dimensões de diálogo, liberdade, conscientização e emancipação estão bastante explícitas nas obras *Educação como prática de liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1970). Nelas estão sistematizadas, já no exílio, as idéias que estavam em desenvolvimento no Brasil (no Nordeste, principalmente), onde o governo populista de João Goulart possibilitara o desencadeamento de ações voltadas para as classes populares. São obras que, traduzidas para vários idiomas, tornaram-se leitura obrigatória nos cursos de formação de professores e professoras.

As formulações de Freire têm origem no contexto brasileiro e são inúmeras as suas influências. Entretanto, para efeito desta dissertação, trabalhamos mais especificamente a partir de uma tríade conceitual que tem mais ou menos esse formato: o nacional desenvolvimentismo, a esquerda católica e o movimento da Escola Nova.

O *nacional desenvolvimentismo* do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) foi “a mais importante experiência antes do golpe de estado de 1964 por desenvolver uma ideologia nacionalista que deveria contribuir para o processo de modernização social, apoiado pelo governo de João Goulart” (TORRES, 1996, p.118). O desenvolvimento das idéias isebianas toma forma em Recife principalmente, onde já se discutia “a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da imersão desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de colaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública” (PAIVA, 2003, p. 238), para que enfim, o povo pudesse sentir-se responsável pelo soerguimento do país.

Da *esquerda católica*, é importante observar a aprovação em 1963, pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do referido método de alfabetização a ser levado a cabo pelo Movimento de Educação de Base (MEB). Outra indicação dessa aproximação incluía a “nova teologia da libertação e filosofia da Libertação, o cristão para o Movimento Social e o novo ecumenismo universal apoiado pelo Conselho Mundial de Igrejas” (PAIVA, 2003, p. 238).

Paulo Freire viveu um tempo no Chile (1964-1969) e teve a oportunidade de participar das reformas feitas pelo governo cristão de Eduardo Frei. Suas

experiências posteriores dão conta da defesa de princípios próprios da Igreja Católica, assim como influenciam a ampliação da atuação das igrejas ligadas ao Conselho Mundial de Igrejas, como estratégia de intervenção junto à sociedade civil.

Mais uma vez recorreremos a Torres (2000, p.120), que argumenta de forma mais consistente, sobre essa influência exposta nos Documentos Finais de Medellín, produzidos na assembléia regional de Bispos em Medellín (Colômbia), em 1968. Eis alguns aspectos do documento:

A influência do pensamento de Freire é claramente evidenciada no documento sobre educação: "Sem esquecer as existentes diferenças entre os sistemas educacionais de países da América Latina, nossa opinião é de que o currículo, em geral, é muito abstrato e pedante. O método didático tenta transmitir conhecimento ao invés de, dentre outros valores, uma crítica aproximação da realidade. De um ponto de vista 'social', o sistema educacional tenta apoiar a estrutura social e econômica ao invés de suas modificações. Quando os latino-americanos tentam construir sua própria identidade inseridos num contexto de rico pluralismo cultural, eles se deparam com um sistema educacional uniforme. Sistemas educacionais têm uma orientação econômica dirigida para se possuir bens, enquanto o jovem necessita desenvolver-se através da satisfação e da auto-realização no trabalho e no amor. Nosso pensamento sobre esse aspecto tenta promover uma visão de educação que concorda com o desenvolvimento integral do nosso Continente. Essa educação é chamada de educação para libertação; isto é, educação que permite o aprendiz a ser sujeito de seu próprio desenvolvimento" (*Documentos Finales de Medellín*, Buenos Aires, Paulinas, 1971, p. 70-72).

Essa linguagem é parecida com a de *Educação como prática da liberdade* que atingiu grande ressonância como um texto básico para educadores cristãos.

Na obra de Freire, o movimento da *Escola Nova* propugnado por John Dewey (1859-1952) é assinalado pela influência de Anísio Teixeira (1900-1971). Freire aproveita do pensamento de Dewey a idéia de "aprender fazendo", o trabalho cooperativo, a relação teoria e prática. Diz Gadotti (1996, p. 92), sobre essa influência:

Paulo Freire era um grande admirador da pedagogia de Anísio Teixeira (1900-1971), de quem se considera discípulo e com o qual concordava na denúncia do excessivo centralismo, ligado ao autoritarismo e ao elitismo da educação brasileira. Foi Anísio Teixeira quem introduziu o pensamento de Dewey no Brasil. Como John Dewey e Anísio Teixeira, Paulo Freire insiste no conhecimento da vida da comunidade local. O que se chama hoje de pesquisa do meio deveria ser feito pelos educandos com a colaboração do professor. Paulo Freire freqüentemente diz que não se pode ensinar matemática, biologia ou ciências naturais sem se pesquisar o meio.

Freire adota essa perspectiva por entender a educação como um momento de experiência única de humanização de homens e mulheres, em que a participação de educandos e educandas num processo de dialogicidade marca essa relação. As diferenças entre Dewey e Freire começam pelo conceito de **cultura**, pois,

[...] em Dewey, ela é simplificada, pois não envolve a problemática social, racial e étnica, ao passo que, em Paulo Freire, ela adquire uma conotação antropológica, já que a ação educativa é sempre situada na cultura do aluno.

O que a pedagogia de Paulo Freire aproveita do pensamento de John Dewey é a idéia de "aprender fazendo", o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos. Mas, para Paulo Freire, as finalidades da educação são outras: sob uma ótica libertadora, a educação deve ligar-se à mudança estrutural da sociedade opressiva, embora ela não alcance esse objetivo imediatamente e, muito menos, sozinha (GADOTTI, 1996, p. 92).

Em Freire há uma ênfase no processo de alfabetização como prática de libertação, enquanto Dewey toma a educação como um todo em suas análises, com especial atenção para as potencialidades da criança enquanto ser criador de situações de ensino-aprendizagem. Aproxima-se teoricamente de um outro educador francês, Célestin Freinet (1896-1966), “na medida em que ambos acreditam na **capacidade de o aluno organizar sua própria aprendizagem e mais**” (GADOTTI, 1996, p. 90 – grifos do autor). Tais aproximações podem ser assim exemplificadas:

Freinet deu enorme importância ao que chamou de "texto livre". Como Paulo Freire, utilizava-se do chamado método global de alfabetização, associando a leitura da palavra à leitura do mundo. Insistia na necessidade, tanto da criança quanto do adulto, de ler o texto entendendo-o. Como Paulo Freire, preocupou-se com a educação das classes populares. Seu método de trabalho incluía a imprensa, o desenho livre, o diálogo e o contato com a realidade do aluno. (GADOTTO, 1996, p. 92).

Esses exemplos têm por objetivo mostrar a extensão do pensamento de Paulo Freire na história das idéias pedagógicas desse país e, mais especificamente, enquanto divisor de águas entre a pedagogia tradicional²² e a pedagogia libertadora.

²² Conforme Soares (2003, p. 89), é comum atribuir-se um sentido pejorativo ao adjetivo “tradicional”. Segundo a mesma “[...] é preciso não esquecer que aquilo que, em determinado momento histórico, é considerado “novo” acaba por tornar-se também “tradicional”, quando outros “novos” surgem”. Assim, essa expressão neste texto tem a função de explicitar as diferenças entre a concepção mecanicista de alfabetização e a concepção libertadora propugnada por Freire, sem a pretensão, entretanto, de criticar o ontem com os olhos de hoje.

Na pedagogia libertadora Freire (1987, p. 34) busca a “liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz”. Aí reside a convicção na capacidade de as pessoas serem protagonistas de suas próprias vivências e experiências. Não um convencimento no vazio, de um teórico que fica especulando, mas de alguém que vive o sonho e a prática transformadora junto àqueles e àquelas que estão envolvidos no trabalho, seja de alfabetização, de educação popular, seja de qualquer outra dimensão. A experiência mostrou que não basta especular, explicar, falar sobre a realidade vivida, mas que os alfabetizados e as alfabetizadas possam, a partir de elementos de seu cotidiano, confrontar suas impressões e visões com outras e, assim, formular suas próprias hipóteses e conclusões.

Num primeiro momento e de forma sucinta, o desenvolvimento do **método** Paulo Freire consistia em técnicas como estudo de grupo, ação em grupo, mesas-redondas, debates e distribuição de fichas temáticas. Os desdobramentos, a “reinvenção” permanente e a criatividade são compromissos imprescindíveis daqueles e daquelas que realizam trabalhos a partir das idéias de Paulo Freire; daí, a ênfase no caráter político da educação, uma vez que alunos e alunas se encontram imbricados nas circunstâncias históricas em que se desenvolve o trabalho.

Segundo Gadotti (1996), a síntese esquemática do método consiste em três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados: a) *investigação temática* pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e os temas centrais de sua biografia; b) a *tematização* pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando consciência do mundo vivido; e c) a *problematização* pela qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

Freire sempre refutou a idéia de ter criado um “método” de alfabetização. Não aceitava a idéia de receita, nem de manuais prescritivos. Ao contrário, expôs uma forma de pensar a educação, a fim de possibilitar a homens e mulheres a tomada de consciência dos problemas sociais e a construção de uma visão crítica e transformadora. Esse processo não é dado nem fácil, quando jovens e adultos foram e são influenciados por insucessos na escola, por aspectos de suas próprias vidas e pela sociedade que já os rotulou de fracassados.

A pedagogia libertadora de Freire está centrada no investimento do potencial humano para a criatividade e liberdade no interior das estruturas político-econômicas e culturais opressoras. Aponta a descoberta e a implementação de alternativas libertadoras na interação e transformação social pela via da “conscientização”. Essa pedagogia foi definida por ele como *o processo pelo qual as pessoas atingem uma profunda compreensão, tanto da realidade que conforma suas vidas, quanto de sua capacidade para transformá-la*. Ela envolve entendimento praxiológico, isto é, a compreensão da relação dialética entre ação e reflexão. Essa abordagem praxiológica propõe uma ação criticamente reflexiva, baseada na teoria-prática.

Nesse sentido, a filosofia e/ou a teoria de conhecimento tornaram-se tão correntes e universais que os "temas geradores" permaneceram no centro dos debates educacionais da pedagogia crítica nas últimas décadas. Seus livros foram traduzidos em vários idiomas e consolidaram-se numa referência mundial da educação libertadora.

Freire experimentou várias expressões da opressão. Ele (2001, p.86) afirmou: “Não é fácil ter fé. Sobretudo pelas exigências que ela coloca a quem a experimenta. Exigências de assumir a liberdade, que implica o respeito pela liberdade do outro, no sentido da eticidade, humildade, coerência e tolerância”. Freire utilizou essas experiências de opressão para formular sua crítica e análise institucional dos modos pelos quais as ideologias dominantes e opressivas estão encravadas nas regras, nos procedimentos e nas tradições das instituições e sistemas.

Esse legado freiriano, de caráter ético, epistemológico e político-pedagógico se materializa na educação popular como uma busca incessante de coerência, que se cria e recria nas múltiplas práticas pedagógicas e sociais na qual tomam parte jovens e adultos, educadores e educadoras. A educação popular ampliou os seus horizontes e somou-se a outros campos do conhecimento impondo novas interações e novos sujeitos sociais.

Os que incorporaram essa dimensão em sua prática educativa assumem os desafios de pleitear novas leituras, novos temas, interpretações, atores e sujeitos para os quais a educação popular deverá responder a partir dos novos cenários de expressão da luta. Fazendo isso, o legado freiriano permanecerá o utópico que é, mas mantendo sua fé na capacidade do povo de dizer sua palavra e, dessa forma, recriar o mundo social, estabelecendo uma sociedade mais justa. Assim,

A obra de Paulo Freire deverá continuar esfacelando-se em múltiplas direções, talvez até inconciliáveis. Ele não poderá ter o controle sobre isso, como Marx não é responsável pelo marxismo ou por tudo o que se fez em nome dele. E as críticas, positivas e negativas, também deverão continuar... (GADOTTI, 1996, p. 111).

De fato, as experiências e formulações de Paulo Freire e as influências que determinaram seu pensamento pedagógico são mais extensas e densas que esses pequenos fragmentos ou recortes que aqui fizemos. Tentamos elaborar, sucintamente, um pouco da vastíssima produção teórica, dar conta da gênese de suas formulações no campo da alfabetização de jovens e adultos dentro do tempo histórico em que foram produzidas.

Ainda que nosso trabalho faça um recorte, algumas das demais formulações de Freire nessa área serão apresentadas no decorrer do texto, ao tratar do movimento de alfabetização inspirado na educação popular e das práticas pedagógicas desenvolvidas à luz dessa concepção.

Finalmente, nunca foi nossa intenção dar conta (se é que é possível) de todas as questões que esse debate suscita, nem empreender estudos e aprofundamentos para além dos limites e possibilidades deste texto. Fazemos, então, coro com o que diz Torres (1996, p. 143): “No entanto, é possível concluir que há boas razões pelas quais, na pedagogia da atualidade, podemos ficar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire”.

2. 2. Um “eu” chamado “nós”: os movimentos sociais e o MOVA Belém

Importa situar, ainda que brevemente, como se deu a parceria entre o MOVA Belém e os movimentos sociais. Tendo em vista o compromisso assumido nas eleições municipais de 2000, de zerar o analfabetismo em Belém, e, mais ainda, o acirramento das disputas nos espaços de participação popular e o refinamento e ampliação dessas formas de participação, a SEMEC convoca a sociedade civil a mobilizar-se na direção da concretização do MOVA Belém.

A idéia de estabelecer parcerias entre o público e o privado tem virado uma panacéia, principalmente a partir dos anos de 1990. Parceria é a palavra da moda, a palavra do momento. Essa idéia de estabelecer alianças entre um ou mais atores sociais para atingir um ou mais objetivos opera em áreas das mais difusas e diferentes possíveis, tais como: no combate ao trabalho infantil, nas atividades complementares à escola, nas cooperativas que prestam serviços a empresários, no desenvolvimento da economia solidária, na coleta de matéria-prima para a indústria farmacêutica e de cosméticos²³, na melhoria do ensino fundamental. Nesse último, citemos o programa *Amigos da Escola* da Rede Globo; ele tem sido bastante difundido pelo país afora, tomado como exemplo de parceria bem sucedida.

Na trajetória vivenciada no MOVA Belém, defendeu-se a idéia de que, quanto mais os movimentos populares e sociais participassem da gestão pública, mais teriam condições de ensinar e aprender – num movimento dialético – a reivindicar os direitos negados sucessivamente pelo Estado.

A partir desse entendimento, duas condições são elementares para o estabelecimento dessa parceria entre o poder público e a sociedade civil: a primeira diz respeito à vontade política das administrações traduzidas na participação²⁴ da

²³ O Movimento de Mulheres das Ilhas de Belém (MMIB) tem projeto aprovado. Elaborado pelo Instituto Peabiru, o “Programa de Formação de Lideranças Comunitárias”, destinado a mulheres e jovens que vivem nas ilhas de Cotijuba, Jutuba, Paquetá e Urubuóca, no entorno de Belém, foi aprovado pela Natura Cosméticos. O programa propõe a realização de cursos para multiplicadores e oficinas comunitárias, que devem beneficiar cerca de 300 pessoas. A capacitação visa a estimular a participação feminina em decisões para a construção e o acompanhamento de políticas públicas. (Cf. Instituto Peabiru. Boletim Informativo nº 2, 2º semestre 2005). Disponível em <<http://www.peabiru.org.br/instituto.htm>>.

²⁴ Embora a questão da participação não componha o nosso objeto de estudo, fazemos a relação por trazer à tona dimensões importantes na dinâmica da educação popular. Então, assumimos a perspectiva de Gohn (2005, p. 30) sobre participação “como um processo de vivência que imprime sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora, agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva, e gerando novos valores e uma cultura política nova. Não

sociedade civil na elaboração e implementação de políticas públicas (a participação em congressos, fóruns, encontros pode contribuir para esse amadurecimento); a segunda é a garantia de autonomia dos movimentos sociais, traduzida na não-institucionalização do movimento social, na sua não-cooptação pelo Estado.

É indispensável não perder de vista que o papel do movimento social não pode reduzir-se a executor de políticas públicas; do contrário, perde a sua função precípua de formulador e fiscalizador das mesmas. Um exemplo ilustrativo dessa participação em Belém se deu através do Orçamento Participativo (1997-2000) e do Congresso da Cidade (2001-2004), como espaços efetivos de disputas por obras, políticas públicas e espaços na definição dos rumos da cidade, demonstrando, de forma inequívoca, que não existe desenvolvimento urbano sem o desenvolvimento econômico, político e cultural da população.

No entanto, Teixeira (2002, p. 199) faz uma ressalva relevante sobre o que chama de “modelo de gestão petista de governar”, baseado na experiência do Orçamento Participativo de tornar-se “instrumento de marketing, se outros campos de participação não forem ativados”. Diz mais:

por outro lado as iniciativas da sociedade civil, embora esparsas, demonstram a sua vitalidade no enfrentar uma cultura política tradicional e estilos mandonistas e populistas de gestão. Poucas organizações têm realizado essas experiências, mas os exemplos recolhidos indicam que a participação não se dá apenas por indução de aparelhos governamentais. O problema que se apresenta é o da continuidade, pelas dificuldades encontradas no confronto entre o poder e os resultados concretos, em virtude da resistência das elites tradicionais que dominam o poder local (TEIXEIRA, 2002, p. 199).

Nas parcerias estabelecidas entre o Estado e a sociedade civil, há que se ter critérios bem definidos e objetivos claros a perseguir para o estabelecimento de parcerias entre o público e o privado no desenvolvimento de ações de cunho social e político. Do contrário, evidenciam-se, com mais força, os problemas oriundos da falta de seriedade no encaminhamento dos acordos privados.

No MOVA Belém, essa relação, às vezes estéril e frágil, entre a alfabetização de jovens e adultos e a educação popular na constituição de práticas emancipatórias, veio à tona na percepção de um enorme fosso entre essas

estamos nos referindo a qualquer tipo de participação mas a uma forma de participação, que leva à mudança e à transformação social”.

dimensões, as quais deveriam compor, intrinsecamente, uma unidade. A PMB apregoava uma inversão de prioridades, mas não deixou de cair nas armadilhas da lógica do capital e da redefinição do papel das parcerias no âmbito educacional.

Ao contrário de uma visão ingênua e redentora de parceira, Di Pierro (2001) elabora um pouco mais e analisa com ressalvas a questão, formulando outras hipóteses para o estabelecimento de parcerias em áreas tão difusas. No caso da educação, a autora afirma:

Nossa hipótese, entretanto, é a de que a disseminação de provedores e de práticas de parceria nada tem de "natural", mas resulta da redefinição do papel do Estado no financiamento e provisão de serviços sociais básicos, que deixou abertas lacunas, progressivamente ocupadas por agentes sociais diversos.

O recuo do Estado no financiamento e na oferta dos serviços sociais gerou um deslocamento da fronteira entre o público e o privado que, sob o signo da parceria disseminou para o conjunto da sociedade responsabilidade que até então eram interpretadas como tarefas do governo, levando à multiplicação dos provedores não-governamentais. Em meio a esse processo, que envolveu instituições do mercado e da sociedade civil já instalados no campo da Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos – como as escolas particulares, os organismos do chamado "Sistema S" (Sesi, Sesc, Senai, Senac, Senar), os centros de educação popular e as igrejas –, ganharam relevância novos atores da sociedade civil na cena educacional (Di PIERRO, 2001, p.327).

Analisando a questão a partir dessa reflexão, percebemos que, em certa medida, a PMB barateou os custos do programa, ao estabelecer parceria com os movimentos sociais. É fato, entretanto, o compromisso ético-político de garantir maior participação na gestão pública municipal e a abertura de mais um canal de diálogo entre a PMB e os movimentos sociais, compromisso esse que motivou o aceite e a efetivação da parceria. Privilegiou, porém, a aproximação com movimentos sociais progressistas que estavam diretamente envolvidos em lutas concretas de transformação social.

Num primeiro momento, a parceria firmou-se com a Federação Metropolitana dos Centros Comunitários e Associação de Moradores (FEMECAM) e Comissão dos Bairros de Belém (CBB), por congregarem no seu interior quase todas as entidades da sociedade civil dos bairros de Belém. Ou seja: centros comunitários, associações de moradores, entidades sem fins lucrativos filiaram-se à FEMECAN ou CBB que tinham o papel de congregar essas entidades na unificação das lutas coletivas, respeitando a especificidade de trabalho de cada uma.

A relação de parceria estabelecida entre o movimento social e a experiência da Rede MOVA-Brasil, de maneira geral, deve manifestar-se tanto na capacidade de mobilização junto à sociedade quanto

na sua capacidade de apresentar alternativas concretas para os problemas, na sua capacidade de negociar com outros setores da sociedade com interesses distintos e na sua capacidade de assegurar uma orientação ético-política das decisões ali tomadas no sentido de propiciar efetiva democratização das políticas públicas das ações dos governos (PONTUAL, 2005, p. 49).

A capacidade de proposição dos movimentos sociais requer participação qualificada, requer também o rompimento das barreiras de dependência de um Estado indutor e desafia-nos à co-gestão das políticas públicas de alfabetização. Nesse sentido, o MOVA Belém, em parceria com o movimento social tende a exigir a criação de fóruns de debates, com vistas à constituição de políticas mais amplas.

Todavia, a relação com os movimentos sociais comporta certas ambigüidades, como ressalta Di Pierro (2005, p. 1127):

as motivações altruístas das organizações sociais foram convergentes ao intuito dos governos de baratear os custos dos serviços de educação de jovens e adultos. Os riscos dessa inesperada convergência são de três ordens: a delegação de responsabilidades públicas à sociedade civil organizada; a tendência regressiva de desconstituição dos direitos educativos dos jovens e adultos, e sua conversão em objeto da filantropia privada; a institucionalização da precariedade das instalações físicas, recursos humanos e pedagógicos, que caracteriza a improvisação da escolarização promovida pelas organizações e movimentos sociais.

Ora, trata-se de um trabalho que exige um conjunto de medidas que assegurem a participação efetiva do movimento social nos canais de negociação. Isso só se consolida à medida que se democratizam esses canais de participação, deliberando prioridades que levem em conta as necessidades do coletivo e o cumprimento dos acordos e das negociações firmadas. Caso contrário, o que se verifica é um jogo de *faz de conta*, que em nada contribui para a emancipação das pessoas.

Na experiência ora analisada as metas eram/são (extremamente) audaciosas. Talvez ingênua seja a avaliação mais pertinente. Os cálculos (ver quadro abaixo) de

precisão matemática deixaram de considerar a mobilidade das turmas, a evasão, as dificuldades dos e nos espaços educativos; alguns desses sem as mínimas condições de funcionamento, com problemas de falta de carteiras, umidade e falta de energia elétrica.

QUADRO Nº 4 – METAS DO MOVA BELÉM PARA O PERÍODO 2001 a 2004

| Nº de alunos atendidos por um educador/ano | Porcentagem atendida por ano em relação aos 35.000 mil analfabetos | Nº total de Educadores por turma,/ano | Nº total de alfabetizados/ano |
|---|--|---------------------------------------|--|
| 2001 | 25% | 350 | 8.500 |
| 2002 | 25% | 350 | 8.500 |
| 2003 | 25% | 350 | 8.500 |
| 2004 | 25% | 350 | 8.500 |
| Total: em 4 anos, um alfabetizador atende a 25 alunos por turma | No total, 100% seriam atingidos | Alfabetizadores por ano | 35.000 alfabetizados até 2004 = 100%, zerando o analfabetismo em Belém |

Fonte: SEMEC/MOVA-Belém, 2001.

Como podemos perceber no quadro abaixo há uma visceral distancia entre as metas e o que foi possível desenvolver no MOVA Belém. Observemos a síntese numérica dos sujeitos que compuseram o projeto no período de 1997 a 2004:

QUADRO Nº 5 – DEMONSTRATIVO DO MOVA BELÉM DE 1997 a 2004

| Ano | Nº de Turmas | Nº de Alfabetizadores/as | Nº de Alunos/as |
|---|--|--|----------------------------------|
| 1997 – 2000 PROALFA | 78 | 78 | 1.236 |
| Junho de 2001 | 217 (2º sem.) | 217 | 4.570 |
| 2002 | 239 | 239 | 4.742 |
| 2003/2004 | 354 (até fev. 2003) 327 (até fev. 2004) | 354 (até set. 2003) 327 (até fev. 2004) | 6.872 |
| 2004 (488 turmas – 304 antigas e 184 novas) | 184 (abr. 2004) | 184 (até set. 2004) | 3.714 (somente das turmas novas) |
| TOTAL | | | 21.134 |

Fonte: COPLAN/SEMEC – Sistema de Informação

Os dados revelam a profusão de pessoas que passaram pelo projeto durante os quatro anos que estivamos analisando. Ainda não é a intenção de analisar o quanto aprenderam os jovens e adultos, nem se o projeto foi eficaz ou não, muito

menos celebrar as virtudes e apontar os pontos fracos, o que faremos posteriormente.

A despeito dessa análise preliminar, a celebração de convênio/parceria ocorreu no Palácio Antonio Lemos – sede do governo municipal –, no dia 08 de setembro de 2001, por ser a data comemorativa do Dia Internacional da Alfabetização. Num segundo momento, a parceria constituiu-se com algumas agências formadoras como a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade Popular (UNIPOP) e a Universidade da Amazônia (UNAMA).

Na parceria estabelecida com as universidades, essas tinham a função de assessorar o processo de formação inicial e continuada dos educadores e educadoras, assim como ajudar na elaboração de documentos e subsídios teóricos que fomentassem a discussão em torno da metodologia, propostas e encaminhamentos quanto à alfabetização de jovens e adultos no município de Belém.

Entretanto, a participação dessas agências formadoras foi bastante comprometida em razão das dificuldades em garantir uma agenda de discussão sobre o MOVA Belém, além das diferenças (às vezes, inconciliáveis) entre a política de formação continuada implementada pela SEMEC e a formação desenvolvida no âmbito das universidades.

É relevante ressaltar que, em vários momentos, essas universidades se fizeram presentes em eventos na cidade, com especial destaque para a UEPA, na pessoa da Prof^a Dra. Ivanilde Apoluceno. Uma outra referência importante é que, ainda no âmbito do PROALFA (1997-2000), alguns professores da UFPA, (da área de estudos lingüísticos) tiveram parte de sua carga horária liberada para trabalhar na formação continuada do projeto, situação não mantida durante a vigência do MOVA Belém.

Também foi significativa a participação da UNIPOP²⁵, que participou efetivamente das ações do MOVA Belém, com especial destaque para a educadora (como gosta de ser chamada) Aldalice Otterllo, então coordenadora da Associação Nacional de Organizações Não-Governamentais (ABONG) na Região Norte. A idéia de citar pessoas, espaços e fazeres parte da

²⁵ A Universidade Popular (UNIPOP) é uma organização não-governamental que desenvolve trabalhos de formação de educadores e educadoras em várias áreas, como: teatro, formação de lideranças, protagonismo juvenil, entre outras.

compreensão de que a vida se nutre, se faz, se refaz, se organiza e se auto-organiza num movimento complexo de ordem e desordem, está implicada numa concepção que vê o cotidiano como um espaço existencial marcado pela não linearidade e pela multiplicidade de aconteceres [...] (PÉREZ, 2003, p. 38).

Esses aconteceres, com certeza, na voz dessas pessoas teriam um outro sentido e um outro sabor, pois as contradições e afirmações são frutos das circunstâncias cotidianas nas quais são produzidas suas histórias individuais e sociais.

A participação da CBB e FEMECAM deu-se noutra perspectiva, talvez de ordem mais prática, ou seja, na inscrição, seleção e mobilização dos alfabetizandos e alfabetizadas para a composição das turmas, identificando a demanda e organizando as turmas, assim como na indicação de alfabetizadores e alfabetizadoras para a formação. Além, é claro, de ceder os seus espaços educativos e materiais para o funcionamento das turmas, permitiu também a expansão do número de turmas em todos os bairros, nas proximidades da residência do público-alvo. Afinal, se alguém tinha que deslocar-se que fossem os alfabetizadores e alfabetizadoras.

A CBB e a FEMECAM, por congregarem o maior número de entidades filiadas, dividem sua participação em outros canais de negociação e participação, como por exemplo: na gestão de equipamentos locais (no bairro), como conselhos de escola, de saúde; na elaboração de políticas públicas setoriais, como nos conselhos estaduais e municipais (quase sempre representados pela mesma pessoa) de saúde, habitação, educação; ou ainda em canais de elaboração de políticas globais para a cidade como o Orçamento Participativo e Congresso da Cidade. Logo, mais do que traçar uma crítica (precipitada e superficial), essas novas práticas de exercício de poder e democracia nos desafiam às diferentes formas de representação nos espaços sociais.

Dito isto, mais uma vez recorreremos a Pontual (2005, p. 52) para explicitar esse entendimento:

A prática tem demonstrado que não é suficiente a criação dos espaços e canais de participação, mas é preciso criar as condições para que essa participação ocorra de fato e com capacidade de interferir no direcionamento e na qualidade das políticas públicas. Para isso é preciso que além da criação e institucionalização dos canais de participação, ocorra a produção de conhecimento instrumental e de referência ético-

políticos para capacitar os atores envolvidos para o exercício da representação naqueles canais.

É nesse quadro que adquirem especial importância as iniciativas de apoiar, educar, formar, capacitar os diferentes atores para atuarem nas redes locais e regionais de discussão e elaboração de políticas. Nesse aprendizado é imprescindível o envolvimento tanto dos movimentos sociais quanto do Estado (se tiver compromisso e interesse) enquanto interlocutor privilegiado.

Recuperar a dimensão utópica e de reivindicação do movimento social, reforçar a alfabetização como tarefa inicial, mas também lutar para garantir o direito à educação ao longo de toda a vida, demandar e propor alternativas concretas e capazes de articular políticas públicas sociais são os desafios que se colocam hoje ao movimento social. Caberia aos partícipes do MOVA Belém ampliar essa compreensão político-pedagógica, fortalecer esses espaços e consolidar essas dimensões de forma mais efetiva e contundente.

2.3. A formação continuada: o IR e VIR dos educadores e educadoras populares

Para abrir este debate sobre formação continuada, é necessário refletir sobre o sentido pessoal e social que os educadores e as educadoras populares dão ao seu trabalho. As experiências pedagógicas advindas dos espaços educativos não são formadoras por si sós, mas o modo como esses profissionais as refletem e as assumem pode torná-las potencialmente formadoras. Essas múltiplas possibilidades advêm de um processo fomentador de novas sínteses e reflexões, porque, ao entrelaçar teoria e prática, pensamos a realidade a partir dos contextos em estamos inseridos.

Quem são os educadores e educadoras populares? Como localizá-los? Quais suas demandas? Suas limitações? Por onde começar? São perguntas nada fáceis de responder, pois exigem sensibilidade e reconhecimento do outro como igual. A formação continuada deve resgatar o movimento de ação-reflexão-ação das atividades realizadas nas salas de aula, como também possibilitar que alfabetizadores e alfabetizadoras acessem o conhecimento acumulado e possam integrar essas contribuições à sua ação, dando continuidade ao debate sobre a relação teoria-prática.

Durante muito tempo, a formação continuada esteve centrada na discussão sobre fracasso escolar *versus* responsabilidade docente. Em detrimento, a construção da sabedoria docente foi sendo negligenciada, deixada em segundo plano, em nome da competência para ensinar. Hoje já é possível observar uma necessidade de trazer para o centro dos debates os saberes construídos pelos educadores e educadoras, suas práticas emancipatórias, suas dúvidas e seus êxitos; isso enquanto estratégia determinante para garantir o sucesso do trabalho.

A formação que propugnamos precisa estar intrinsecamente relacionada à reflexão, à (re)construção cotidiana dos fazeres/saberes pedagógicos, à pesquisa do/sobre/no cotidiano²⁶ da comunidade local, das práticas educativas, a ponto de

²⁶ Talvez fuja aos limites deste texto esta reflexão. No entanto, é necessária porque ainda vamos nos referir ao cotidiano outras vezes. Então, tomamos de Oliveira (2002, p. 41) algumas idéias: “Pensar o cotidiano é erguê-lo à condição de espaço e tempo privilegiado de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-o de modo complexo e composto de elementos sempre e necessariamente articulados, implica em não poder dissociar a metodologia em si das situações estudadas por seu intermédio”. E mais: faz um mergulho (expressão que Certeau utiliza para descrever quem vive as práticas/táticas cotidianas) para esclarecer algumas de suas idéias: “As noções desenvolvidas por Certeau a

identificar os pontos de partida (e de chegada) e as motivações para novas procuras. Entendemos que o “cotidiano como ‘objeto’ complexo e multifacetado, o que exige inúmeros referenciais para conhecê-lo” (ALVES, 2002, p. 15), e que nesses espaços cotidianos se constroem conhecimentos.

As ações planejadas e efetivadas na formação continuada no MOVA Belém partem da pedagogia libertadora de Paulo Freire, mas ganham concretude e expansão em outras fontes, como a lingüística, o letramento, os discursos e dialogismos, a psicogênese da língua escrita. Essa formação continuada nos possibilita construir pistas (não receitas) teórico-metodológicas e qualificam a ação alfabetizadora, consolidando uma *práxis*²⁷ pedagógica condizente com seu tempo histórico, uma vez que a leitura é um processo complexo, em que o alfabetizando precisa lançar mão de vários conhecimentos como sugere Kleiman (1989): lingüísticos, extralingüísticos, textuais e outros.

Essas ações têm início no processo de seleção, formação inicial dos educadores e das educadoras, e permanecem ao longo do desenvolvimento das turmas. Constatar (ou não) se a formação continuada planejada, sistemática, coerente e estimulante se consolida num elemento provocador de práticas inovadoras, ou se é algo realmente eficaz na construção de qualquer proposta pedagógica que se pretenda como um diferencial da pedagogia tradicional já tão arraigada e impregnada dos preconceitos da educação “bancária”.

O foco de nossas observações e análises consiste em verificar se essa formação continuada se corporifica num movimento em que, de fato, educadores e educadoras se sentem à vontade na busca coletiva de superação, fortalecimento e

respeito dos *usos* que os sujeitos reais dão às regras e os produtos que lhes é imposto, produzindo, como em um jogo, *lances* de acordo com as *ocasiões* ganham importância nas pesquisas do cotidiano na medida em que nos permitem encontrar sentidos dentro das especificidades que ajudam na formulação desta metodologia de pesquisa e de seus resultados” (p. 43)

“[...] Pesquisar o cotidiano escolar é, assim, um trabalho de busca de compreensão das táticas e usos que os professores desenvolvem no seu fazer pedagógico, penetrando astuciosamente e de modo peculiar, a cada momento, no espaço de poder [...]. Traçando um paralelo com o estudo que Certeau faz a respeito das práticas de espaço, podemos dizer que a vida cotidiana nas escolas é espaço/tempo de práticas invisíveis ao olhar totalizante. Nela os professores e alunos desenvolvem táticas e uso através de práticas que *remetem a uma forma específica de ‘operações’ (maneiras de fazer)*” (49-50 – grifos da autora).

²⁷ A *práxis* é uma atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115). Também pode ser descrita como “toda atividade histórica e social, livre e criativa, através da qual o ser humano modifica a si próprio e ao mundo” (SILVA, 2000, p. 94), ou mesmo “como a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38). Todas as definições levam a um denominador comum: a necessidade de intervenção (séria e comprometida) na realidade concreta, com vistas à sua transformação.

engajamento. Visa-se a uma opção política de educação que privilegia a libertação de homens e mulheres de sua condição de consciência ingênua.

A formação docente tem sido objeto de estudos e trabalhos de estudiosos que têm dedicado tempo e disposição para analisar e propor alternativas que elevem a qualidade do ensino. A fala recorrente quanto à formação (PIMENTA, 2001; GARCIA, 2001; NÓVOA, 1995; 1997) adverte acerca da necessidade de investimento em ações mais consistentes e sistemáticas que partam do cotidiano vivenciado nos espaços educativos para erguê-lo à condição de espaço/tempo de conhecimentos, crenças e valores que dão sentido à ação pedagógica. Implica em não dissociar a metodologia das situações vivenciadas no cotidiano.

Assim, mergulhando na multiplicidade de riquezas das vivências cotidianas dos espaços educativos, temos a possibilidade de desenvolver um entendimento mais acurado da realidade e superar certos modelos que explicam as dificuldades do ensino-aprendizagem e tendem a “colocar a culpa” somente na ineficiência dos professores e das professoras. Pesquisando as práticas pedagógicas do MOVA Belém, ouvindo as falas de alfabetizadores e alfabetizadoras e, às vezes, o seu silêncio, sentindo os seus sentimentos, incorporamos elementos da vida de todos, que não apenas servem de modelos explicativos, mas que nos ajudam a compreender essa realidade específica.

Há legitimidade, complexidade e pluralidade nos saberes dos educadores e educadoras populares, especificamente nos processos de ensino-aprendizagem, nas formas críticas e criativas através das quais o aprendizado das pessoas avança. Cada forma de ensinar, cada experiência vivenciada, cada interação exitosa, cada conhecimento (re)construído só podem ser compreendidos no conjunto das circunstâncias que o tornaram possível, uma vez que somos síntese das experiências cotidianas.

As sete teses propostas por Gadotti (2003) sinalizam esse movimento de **ir e vir** dos educadores e educadoras e permitem desnudar essas vivências. São elas:

- 1 – *Aprendemos a vida toda*. Não há tempo próprio para aprender;
- 2 – *Aprender não é acumular conhecimento*. Aprendemos história não para acumular conhecimentos, datas, informações, mas para saber como os seres humanos fizeram a história para fazermos história;
- 3 – *O importante é aprender a pensar* (a realidade, não pensamentos), aprender a aprender;
- 4 – *É o sujeito que aprende* através da sua experiência. Não é um coletivo que aprende.

- 5 – *Aprende-se o que é significativo* para o projeto de vida da pessoa;
6 – *É preciso tempo para aprender* e para sedimentar informações. Não dá para injetar dados e informações na cabeça de ninguém. Exige-se também disciplina e dedicação;
7 – *Aprende-se quando se tem um projeto de vida* (GADOTTI, 2003, p.117).

Se partimos do princípio da disciplina como prerrogativa para aprender, defendemos que a organização do trabalho pedagógico não pode ser uma “camisa de força” para a implementação da ação, mas o princípio orientador do trabalho. As sete teses propostas colocam-nos na condição de “seres humanos inacabados. E conscientes desse inacabamento, como seres incompletos, precisamos inscrever-nos num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p. 64).

Na proposta do MOVA Belém, esse movimento reflexivo se estabeleceu sistematicamente todas as sextas-feiras, em encontros coletivos, às vezes por distrito, por proximidades de turmas, por similaridade ou dificuldade comuns. A prerrogativa era que essas pessoas encontrassem seus pares e tivessem a oportunidade de trocar experiências, ler, participar de oficinas temáticas, realizar fórum de debates, planejar, participar de atividades políticas e culturais e, assim, consolidar uma experiência realmente significativa. Como diz Luiza (entrevista à autora, em 26/09/2005): “sem a formação continuada os professores, não teriam condições de avançar”.

É fato que, ao lado de cursos, a própria atividade docente e o trabalho coletivo com os pares representam valiosas oportunidades de formação, envolvendo reuniões para preparação de atividades, estudos individuais e coletivos, planejamento sistemático, assessoramento e acompanhamento com maior ou menor regularidade, são etapas e vivências que vão dar o tom no desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, essa prerrogativa é confirmada por Madre:

A formação é a parte mais importante desse percurso que a gente faz numa sala de aula, porque é nas formações que a gente vai aprender como aprender como trabalhar, quais são os problemas que tem. Lá a gente vai discutindo os problemas que estão havendo na aula, trocando experiências com outros professores.(entrevista à autora, em 08/09/2005).

Nas entrevistas realizadas durante a pesquisa e das quais extraímos algumas falas para enriquecer este debate, o item mais significativo considerado pelos alfabetizadores e alfabetizadoras no processo de formação continuada do MOVA

Belém foi referente à leitura e à escrita. Isso indica, em nossa opinião, que reconhecem o valor das aprendizagens para os alunos e alunas e melhoram as práticas de letramento nos espaços educativos. A alfabetizadora Beatriz (entrevista à autora em 30/09/2005) afirma que a formação “ampliou os meus conhecimentos porque eu não gostava de ler, mas agora eu estou lendo”.

A elaboração de materiais didáticos, um dos aspectos mais destacados pelos sujeitos da pesquisa, revela necessidades relativas aos suportes concretos para (re)direcionar a atividade nos espaços educativos. Também foi destaque a urgência de construção de mecanismos de avaliação mais eficazes no diagnóstico das necessidades de aprendizagens dos alunos (a sua dimensão metodológica).

As entrevistas demonstraram a precariedade das formulações concernentes à avaliação da aprendizagem dos alunos e alunas nas turmas. Eis algumas falas em que os sujeitos da pesquisa tratam dessa temática:

Eu avalio assim: vejo a escrita dos alunos, através da escrita, da fala, olhando nos cadernos... (Beatriz, entrevista à autora em 30/09/2005)

Geralmente eu faço assim: a gente constrói um texto junto [...]. Cada um deu um nome de uma fruta, de peixe, nome de lugar e depois disso iríamos montar um texto ou uma poesia. Foi aí que observei quem já sabia ler alguma coisa e quem não conseguia. Aí eu escrevia de maneira correta ou escrevia faltando algumas letras, algum acento, alguma coisa assim, isso depois de uns três meses (Suelem, entrevista à autora em 18/08/2005)

Aí a gente vai começando a fazer essas avaliações de acordo com o trabalho deles, de acordo com o que eles estão progredindo, não fazendo prova, vendo quem tira nota 10, quem tira menos nota, um querendo humilhar o outro, entendeu? (Genoveva, entrevista à autora em 10/09/2005).

Cada um vai comigo ler, todo dia tem que ter um pouquinho, porque não vai só conversar e escrever no quadro, aí a gente senta, lê, bonitinho, comigo (Maria, entrevista à autora em 18/10/2005)

[...] é uma avaliação contínua. Todos os dias a gente avalia os nossos alunos (Madre, entrevista à autora em 08/09/2005).

[...] eu passava uns textos... colocava... depois pedia que eles lessem esses textos... que eles falassem daqueles textos... (Madre, idem).

As falas caminham na direção de uma variedade de formas e critérios de avaliação, em que cada uma elabora e implementa de acordo com sua compreensão. Nenhuma das falas dos sujeitos entrevistados se reportou às etapas de desenvolvimento e aprendizado dos alfabetizando e alfabetizandas, o que demonstra, de certa forma, um desconhecimento das proposições quanto aos níveis de alfabetismo constatados nos estudos de Ribeiro (1999; 2003), assim como não conseguiram explicar os níveis de escrita segundo Ferreiro (1985), mesmo

confirmando que esses “assuntos” foram tratados na formação continuada. Ainda quanto ao desenvolvimento das atividades concernentes aos níveis de escrita propostos por Ferreiro, voltaremos a tratar, com mais ênfase, também, no terceiro capítulo, no âmbito das atividades realizadas nos espaços educativos para a construção da alfabetização.

A alfabetizadora Madre (entrevista à autora, em 08/09/2005), afirma: “Nós vimos Marx, eu vi o lado socialista... Falamos de Engels, de Emília Ferreiro, Magda Soares, mas o que ficou mesmo foi Paulo Freire”. Demonstram, com isso, que ignoram (ou desconsideram) as demais teorizações de leitura e escrita que envolvem as abordagens interacionistas de aprendizagem, os estudos da lingüística etc. Entretanto, mesmo se tratando de Freire ainda há muito de incongruências nas falas e nas práticas pedagógicas que observamos. Falaremos disso mais detalhadamente mais adiante.

Quanto aos conteúdos disciplinares, metade dos sujeitos entrevistados na pesquisa declarou considerá-los importantes, mas a outra metade declarou-os irrelevantes para a alfabetização de jovens e adultos. Isso posto, por tratar-se de uma concepção que compreende que a alfabetização é só ensinar a ler e escrever, necessitando de uma única área disciplinar: a Língua Portuguesa. Na verdade, os sujeitos da pesquisa ignoram que outros conteúdos das demais áreas possibilitam articular a realidade sociocultural dos jovens e adultos a outras esferas da sociedade. E mais: que as pessoas têm direito de ter acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade pela escrita, fundamentalmente.

Importa dizer também que ao garantir a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade o programa cumpre a sua função social precípua que é a socialização de conhecimentos. Assim, os conteúdos das ciências sociais, naturais, da matemática, das artes e outros mobilizam um acervo rico de aprendizagens que podem ser construídas junto aos alfabetizandos e alfabetizandas. Na alfabetização a articulação e uso de outras linguagens (além da oral e escrita) como a pictórica, a musical, a estética, a corporal, a científica, a poética possibilita abrir espaços para a análise dos mais variados temas.

Os conhecimentos da História e da Geografia, por exemplo, podem ajudar a compreender os problemas do bairro e da cidade; os da Matemática, para analisar o

custo de vida e o preço da cesta básica. São inúmeras as situações de interação com a sistematização disciplinar já instituída.

Na visão do grupo pesquisado, os conteúdos da formação continuada deveriam se deter mais nas especificidades da leitura e escrita, elaboração de materiais didáticos, aspectos peculiares da alfabetização de jovens e adultos, técnicas e estratégias de avaliação, conteúdos das disciplinas para alfabetização. Além desses, outros conteúdos foram demandados, como didáticas e práticas de ensino, informática e computação, currículo, trabalho e geração de renda, encontros e troca de experiências dentro e fora do projeto. Para a alfabetizadora Drika a formação continuada oportunizou-lhe “trabalhar com determinadas disciplinas que são realmente difíceis como Matemática e Ciências e, nessas formações, eles passavam de outra maneira, mais gostosa”.

As etapas e critérios de seleção e formação da equipe do MOVA Belém desenvolveram-se através de interações múltiplas, que envolvem os interesses dos parceiros do projeto e da SEMEC, as decisões tomadas e os objetivos traçados. Dito isto, é chegada a hora de detalhar as etapas e critérios pelos quais passaram e passam os alfabetizadores e alfabetizadoras populares para comporem os quadros do MOVA Belém, assim como é hora de discriminar os mesmos processos para a monitoria, a assessoria pedagógica e a coordenação.

2.3.1. Etapas e critérios de seleção das equipes:

a) Para alfabetizadoras e alfabetizadoras:

A seleção das pessoas que alfabetizariam as turmas a serem formadas obedecia aos critérios enumerados abaixo, além de envolver o desenvolvimento da pesquisa sócio-antropológica (tratada mais detalhadamente adiante), enquanto parte da formação e do planejamento das atividades:

- ter no mínimo o Ensino Médio concluído;
- estar de acordo com a proposta político-pedagógica;
- formar sua própria turma efetuando a matrícula dos alfabetizandos;
- participar ativamente da formação permanente do MOVA com um percentual mínimo de 80% de frequência. A formação dar-se-á em dois momentos: no início de cada semestre, com temática e cargas horárias previamente definidas e em todas as sextas-feiras, com locais e horários definidos pela equipe técnica da SEMEC;

- ter disponibilidade para trabalhar com as turmas de 2ª a 5ª feira, durante duas horas em um dos turnos de funcionamento do MOVA;
 - ter disponibilidade para participar das formações;
 - estar vinculado a uma das entidades parceiras do MOVA.
- (PROJETO MOVA BELÉM/SEMEC, 2001, p. 11).

Essa seleção consta de três momentos:

1º) **inscrição** (preenchimento de formulário próprio) e **redação** sobre alfabetização de jovens e adultos, com a perspectiva de avaliar a capacidade de coerência e coesão textual dos candidatos e candidatas, assim como a percepção e idéias que essas pessoas têm sobre o trabalho a desenvolver;

2º) após triagem feita com a redação, é realizada uma **entrevista** com o intuito de avaliar o perfil, a fala, a disponibilidade, o envolvimento com a comunidade e as reais possibilidades de inserção dos candidatos e candidatas na alfabetização de jovens e adultos;

3º) a última etapa é composta da participação e do envolvimento na **formação inicial**²⁸. Constitui parte do processo seletivo, na qual as pessoas devem participar efetivamente. Às vezes, auto-avaliam-se e, não conseguindo perceber-se desenvolvendo essa alfabetização crítica e libertadora, desistem. As temáticas da formação envolvem conhecimentos da lingüística, referenciais de educação popular, a proposta libertadora de Paulo Freire entre outros.

Essas três etapas são vivenciadas no prazo de aproximadamente dois meses, desde a inscrição até o resultado final, quando esses novos alfabetizadores e alfabetizadoras têm de realizar a pesquisa sócio-antropológica, a inscrição dos alunos e alunas, viabilizar o espaço educativo e outras providências que se fizerem necessárias. Só então podem compor o grupo de alfabetizadores e alfabetizadoras do MOVA Belém. O quadro abaixo ilustra uma situação das turmas e dos alfabetizadores e das alfabetizadoras cadastrados no MOVA Belém.

²⁸ A formação inicial no MOVA Belém refere-se à primeira etapa de aproximadamente 15 dias em que é feita a formação específica de preparação para todas as demais etapas do trabalho. Após a entrada no MOVA Belém a formação passa a se dar em “dois momentos: no início de cada semestre, com temática e cargas horárias previamente definidas e em todas às sextas-feiras com locais e horários definidos pela Equipe Técnica da SEMEC” (PROJETO MOVA BELÉM, 2001, p. 11).

QUADRO Nº 6 – DEMONSTRATIVO DO MOVA BELÉM – JUNHO/2004²⁹

| Distrito | Turmas Antigas | | Turmas Novas | | Total/Distrito | |
|--------------|----------------|---------------------------|--------------|---------------------------|----------------|---------------|
| | Nº de Turmas | Alfabetizando Cadastrados | Nº de Turmas | Alfabetizando Cadastrados | Nº de Turmas | Alfabetizando |
| DAENT | 30 | 635 | 14 | 326 | 44 | 961 |
| DAICO | 31 | 625 | 14 | 349 | 45 | 974 |
| DABEN | 55 | 1.074 | 42 | 1.036 | 97 | 2.110 |
| DAOUT | 21 | 435 | 14 | 341 | 35 | 776 |
| DASAC | 33 | 749 | 23 | 503 | 56 | 1.252 |
| DAMOS | 22 | 422 | 10 | 233 | 32 | 655 |
| DAGUA | 63 | 1.327 | 33 | 716 | 96 | 2.043 |
| DABEL | 18 | 267 | 09 | 210 | 27 | 477 |
| TOTAL | | | | | 432 | 9.248 |

Fonte: COPLAN/SEMEC – Sistema de Informação

O quadro faz uma divisão entre turmas antigas e turmas novas. As turmas antigas são aquelas que, no período de 2001 a 2003, foram subsidiadas financeiramente com recursos da PMB, para o pagamento de alfabetizadores e alfabetizadoras; as turmas novas referem-se àquelas subsidiadas com recursos provenientes do convênio com o PBA a partir de 2004, também para o pagar alfabetizadores e alfabetizadoras e garantir a formação continuada dos mesmos.

b) Para monitoria:

Os monitores e monitoras do MOVA Belém são pessoas que já passaram por todas as etapas acima mencionadas, ou seja, foram alfabetizadores ou alfabetizadoras. Esse foi/é um dos critérios mais importantes para ser efetivado na monitoria. Um outro aspecto importante também é que o candidato tenha compreensão mais aprofundada e crítica do papel de articulador entre a assessoria pedagógica e a sala de aula.

Também é de fundamental importância a disponibilidade para dois turnos de trabalho, visto que fazem parte das atividades da monitoria momentos de formação específica, grupos de estudo, planejamento e execução da formação continuada, elaboração de relatórios mensais e semestrais. Portanto, essa pessoa precisa ter disponibilidade para o desenvolvimento dessas atividades e primar pelo bom relacionamento com os colegas, com quem conviverá diariamente nas salas de aula.

²⁹ Esses dados (assim como os demais) foram extraídos do Caderno da Escola Cabana nº 10 intitulado “**Travessias inclusivas de saberes**: o projeto político-pedagógico da escola cabana (1997-2004)” (SEMEC/PMB, 2004).

No trabalho de assessoramento e acompanhamento, cada monitor ou monitora tem sob sua responsabilidade direta um mínimo de dez turmas, nas quais exerce função de assessorar *in loco*, socializar e garantir o acesso às informações e realizar a formação continuada. A diferença entre o trabalho da monitoria e da assessoria pedagógica está no grau de responsabilidade, já que a assessoria pedagógica é constituída por profissionais da SEMEC, selecionados por concurso público, assim como o pressuposto – talvez equivocado – de que poderiam responder administrativamente junto aos órgãos competentes.

c) Para assessoria pedagógica:

Na época da pesquisa, a equipe de assessoria pedagógica (também chamada de equipe técnica) foi-se constituindo por afinidades com o trabalho de educação popular e firmando-se a partir das indicações dos próprios colegas, além daqueles e daquelas que já faziam parte do quadro da SEMEC. Essa equipe teve como peculiaridade o fato de já ter experiência e envolvimento com os movimentos sociais; essa foi uma característica que só engrandeceu o trabalho.

A heterogeneidade na formação acadêmica também foi uma das características dessa equipe, composta majoritariamente por pedagogos, além dos licenciados em Geografia, História, Educação Artística e Letras, na perspectiva de um trabalho interdisciplinar na condução do MOVA Belém.

Entre as atribuições dessa equipe podemos citar a coordenação das ações distritais, no âmbito da seleção, formação, acompanhamento e assessoramento das turmas nos espaços educativos; os encaminhamentos administrativos junto à coordenação do MOVA Belém (controle da frequência, relatórios, distribuição de lanche nos espaços educativos, por exemplo). Também compunham as atribuições dessa equipe as reuniões com lideranças comunitárias, no sentido de ouvir e, na medida do possível, encaminhar as reivindicações da comunidade, além de representar a SEMEC junto aos espaços educativos.

Vejamos a distribuição da assessoria pedagógica e da monitoria por distritos:

QUADRO N º 7 – DEMONSTRATIVO DA EQUIPE TÉCNICA DO MOVA BELÉM

| Coordenação Geral | Distritos | Assessoria pedagógica | Monitores distritais |
|-------------------|--------------|-----------------------|----------------------|
| 01 | DAENT | 04 | 05 |
| | DAICO | 03 | 05 |
| | DABEN | 04 | 08 |
| | DAOUT | 03 | 03 |
| | DASAC | 03 | 05 |
| | DAMOS | 03 | 05 |
| | DAGUA | 04 | 07 |
| | DABEL | 02 | 02 |
| | Total | 26 | 40 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

d) Coordenação do MOVA Belém:

Dentro da SEMEC, as coordenações de equipes foram escolhidas de acordo com perfil, envolvimento com o trabalho e critérios políticos, por representarem cargos de confiança do Prefeito e do Secretário de Educação. A coordenação do MOVA Belém (2001-2004) representava essa concepção. Não obstante, isso não significava incompetência, pois seus membros possuíam larga experiência com os movimentos sociais e com a educação de jovens e adultos.

Entre as suas atribuições, estavam: a coordenação das atividades no âmbito do MOVA Belém; a representação junto a SEMEC, PMB e outros espaços em que se fizesse necessária; a participação em eventos locais e nacionais de alfabetização de jovens e adultos; a prestação de contas pedagógica e financeiramente quanto ao desenvolvimento do trabalho; a garantia da participação das entidades conveniadas, inclusive das universidades; a elaboração de documentos e referenciais teórico-metodológicos para a formação continuada.

A perspectiva de garantir unidade político-pedagógica que implementasse uma proposta de alfabetização consubstanciada na educação libertadora de Paulo Freire e nos referenciais de educação popular foi, sem dúvida, no período de 2001-2004, um dos maiores desafios daquela coordenação. A fim de pôr em prática tal proposta, e já estabelecidos esses passos e atribuições procurou dar continuidade à formação continuada, visando a mostrar a importância da alfabetização, a proposta pedagógica e metodológica a partir dos temas geradores, a utilização da pesquisa sócio-antropológica como instrumento para trabalhar com base na realidade,

estimulando e auxiliando na busca da superação das dificuldades inerentes ao processo de alfabetizar jovens e adultos.

Importa reafirmar, que, nessa busca,

a sala de aula é um espaço onde o educador olha analiticamente: escuta, faz relações, observa e registra as iniciativas dos educandos e as construções de hipóteses. A formação é o momento significativo em que o educador expõe sua prática para análise teórica [...]. À medida que constroem as respostas para suas inquietações, o trabalho solitário do educador vai sendo superado. No coletivo de educadores do MOVA as falas individuais têm tomado dimensões universais. Os problemas que os educadores consideravam individuais têm se mostrado como coletivos e as soluções também são buscadas pelo grupo.

É prática permanente do grupo de formação: a observação, o registro, a reflexão, a avaliação e o planejamento. Acreditamos que esse movimento nos dá subsídios para identificar algumas questões de dificuldades, necessidade e desejos. Isso nos ajuda a impulsionar o grupo para a autonomia, a partir da leitura que faz de si mesmo e da sala de aula para avançar em seu processo de construção/desconstrução/reconstrução da prática pedagógica (MOVA BELÉM, 2001, p. 13-14).

Assim, selecionadas as pessoas, o passo subsequente foi e é a efetivação da matrícula, pelos próprios alfabetizadores e alfabetizadoras, quando da pesquisa sócio-antropológica e das reuniões de apresentação do MOVA Belém para a comunidade. Nessa etapa de mobilização da comunidade, é fundamental o envolvimento dos movimentos sociais do bairro ou da área onde será implantada a nova turma.

Por fim, a formação continuada do MOVA Belém, numa perspectiva de vivenciar efetivamente a educação popular, expressa-se de maneira singular, uma vez que desenvolve uma ação que contempla a troca de experiência, a reflexão e a avaliação das ações de todas as instâncias. Esses momentos são ímpares para que se possa fundamentar e qualificar a intervenção junto aos envolvidos, melhorar as práticas e rever nossos discursos.

RELATOS DA PRÁTICA: A TEORIA EM MOVIMENTO

De minha parte coloco-me no campo daqueles que sentem uma dupla obrigação científica e política de não se fartarem ao tratamento dos problemas fundamentais, de o fazerem conhecendo os limites dos conhecimentos que mobilizam e aceitando a diversidade e a confiabilidade de opiniões como sendo a um tempo reflexo desses limites e meio de sua sempre incompleta superação (SANTOS, 1995, p. 282).

A despeito dos avanços educacionais observados ao longo das últimas décadas e exemplificados com o advento da informática, com a distribuição de livros didáticos, com a diversidade de propostas educacionais, o cotidiano de educadores e educadoras não tem sido fácil. Ao contrário, as características marcantes dão conta de contingências acirradas e ditames das mais diferentes naturezas.

De um lado – talvez mais forte e evidente – são condições de exploração e dominação a que têm sido submetidos os trabalhadores e as trabalhadoras da educação, em todas as épocas. É do esforço, das jornadas exaustivas em dois ou três turnos, da subordinação aos dirigentes da educação. De outro lado, o trabalho pedagógico assume uma conotação de positividade, por colocar frente a frente uma profusão de pessoas que podem (e devem) encontrar-se numa situação de aprendizagem em que as experiências vividas constituam a dinâmica curricular.

É fato que a instalação da precariedade do trabalho afeta, de maneira desigual, as diferentes classes sociais, mesmo sob o risco de caricaturar o assunto, quando tecemos comentários rápidos como este. Porém, o que se verifica cotidianamente é que as condições de trabalho mais precárias ocorrem na classe que não detém poder econômico. O trabalho – enquanto produção humana que modifica homens e mulheres na sua relação com a natureza e com os seus pares – dá sentido à existência humana e torna-se uma dimensão essencial a ser valorizada.

Essa valorização dá-se, na nossa compreensão, de duas formas básicas: a primeira é a satisfação pessoal e profissional por realizar um trabalho que possibilita o crescimento do grupo com o qual interage; a segunda é a valorização financeira. Todos os profissionais têm o direito de ter salário justo (para além da mera

subsistência, mas que garantam saúde, lazer, educação, entre outros), condições de trabalho e não exploração naquilo que realizam.

Este capítulo objetiva tratar dos desdobramentos do MOVA Belém a partir do olhar e das falas desses e dessas que estão e estiveram no processo de alfabetização de jovens e adultos. Mais do que traçar um relato unilateral dessa experiência, este capítulo se propõe a discutir os entrelaçamentos, as práticas, as singularidades e as afetividades que marcam e marcaram essa ação pedagógica.

Quê? Por quê? Como? Para quê? Por quem? Para quem? Contra quê? Contra quem? A favor de quem? A favor de quê? Essas perguntas provocaram nos alfabetizadores e nas alfabetizadoras (e na pesquisadora também) certa desestabilidade naquilo que achávamos estável. A (re)construção de novas sínteses e/ou reflexões acerca das coisas, da razão de ser delas, de suas finalidades, do modo como se fazem coloca “pilha” no fazer pedagógico e ajudam-nos a (re)ver nossas práticas com mais acuidade.

3.1. As práticas pedagógicas dos espaços educativos: o alfabetizador e a alfabetizadora e as singularidades do fazer pedagógico

Os fazeres, as dificuldades e o difícil exercício da alteridade ganham concretude nas experiências dos espaços educativos, nas ações refletidas, nos conhecimentos produzidos que não podem ser tomados isolados em sua história, como dados neutros a serem analisados; pelo contrário, são datados e situados historicamente.

Assim, importa situar, ainda que brevemente, a quais práticas pedagógicas³⁰ estamos nos referindo. Cientes de seu tempo histórico, localizamo-nos naquelas que reinventam e realimentam o sonho de emancipação, que não é só utópico, mas

constituem-se num construto teórico-prático podendo ser agrupados **em três campos de conhecimentos** que envolvem: **uma competência geral de natureza política acerca da própria essência do ser sujeito, do seu estar no mundo e com o mundo, e a compreensão do próprio mundo e suas influências sobre os sujeitos; os conhecimentos sobre a natureza da ação educativa, da prática pedagógica, os elementos constitutivos dessa ação; e, os conhecimentos específicos das ciências que propiciarão à atividade docente e discente.** De posse desses saberes é possível uma prática pedagógica que demonstre sua qualidade política (MOURA, 2004, p. 76 – grifos da autora).

Nessa perspectiva, todos os saberes são mobilizados na prática pedagógica para dar conta de desvelar as situações-limites e propugnar uma alfabetização para a cidadania³¹. Estamos falando de cidadania que possibilite a intervenção qualificada nos espaços de participação social das pessoas. Falamos da garantia e da efetivação de direitos fundamentais que dão o estatuto de cidadão ou cidadã a todas as pessoas. Para tanto, essa alfabetização reivindica processos mais densos e

³⁰ Acreditamos que diz respeito a toda e qualquer atividade pedagógica, localizada temporal e socialmente, que possibilita aos homens e mulheres modificar a si próprio e a realidade que os cerca. Um outro conceito, talvez mais apurado, é de Bernstein (1996), em que afirma que as práticas pedagógicas englobam contextos sociais pelos quais são realizadas a produção e a reprodução culturais, não se limitando apenas à escola.

³¹ Pinsky (apud GOHN, 2005, p. 18) apresenta a concepção de cidadania que estamos tentando assumir: “Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos. Mesmo dentro de cada Estado-nacional, o conceito e a prática de cidadania vêm se alterando ao longo dos últimos duzentos ou trezentos anos. Isso ocorre tanto em relação a uma abertura maior ou menor do estatuto do cidadão para sua população (por exemplo, pela maior ou menor incorporação dos imigrantes à cidadania), ao grau de participação política de diferentes grupos (o voto da mulher, do analfabeto), quanto aos direitos sociais, à proteção social oferecida pelos Estados aos que dela necessitam”.

longos, que assegurem o letramento e o desenvolvimento de habilidades que garantam diversas práticas sociais e culturais de leitura e escrita.

No caso da nossa pesquisa, feitas as devidas considerações dispomos de alguns elementos para, num primeiro momento, levantar elementos peculiares aos jovens e adultos que compõem as turmas e, num segundo momento, fazer o mesmo com os alfabetizadores e as alfabetizadoras que participam dessa experiência. De início, observamos que jovens e adultos são motivados a aprender à medida que experimentam a satisfação de suas necessidades. A sua experiência de vida é o ponto de partida para novas aprendizagens, pois seu interesse está centrado na vida prática e as atividades desenvolvidas na sala de aula devem estar associadas a situações concretas, para serem aprendidas e apreendidas.

A aprendizagem dos jovens e adultos, diferente das crianças, é orientada para a resolução de problemas e tarefas do cotidiano e deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem. O tempo nos espaços educativos é diferente, tanto no que diz respeito ao relógio quanto ao tempo histórico. No MOVA Belém, as aulas têm um tempo (relógio) de duas horas e trinta minutos. A maioria das turmas inicia às 19h. e encerra às 21h30min, com exceção das ilhas em que, devido ao não fornecimento de energia elétrica, há aulas no horário da tarde. Inclusive esse tempo de duas horas e trinta minutos constitui-se numa das motivações para a entrada e/ou o retorno para as turmas de alfabetização.

O outro tempo (histórico) é aquele experimentado na ação educativa, no desenrolar da aprendizagem de cada um(a), e refere-se mais às opções teórico-metodológicas observadas nesse processo. Alude também ao desenvolvimento da capacidade cognitiva do indivíduo, abrangendo as motivações e o contexto sociocultural dos sujeitos.

Agora, discorreremos sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem estabelecido pela orientação curricular, via tema gerador, no MOVA Belém e, posteriormente, nas atividades desenvolvidas nas salas e espaços educativos.

3.1.1. A organização do processo de ensino-aprendizagem

Desenvolver um processo de alfabetização que possibilite a autonomia dos sujeitos e a leitura crítica da realidade pressupõe a adoção de uma concepção de currículo mais abrangente e contempladora de diferentes saberes. Recorremos a Sacristán (2000, p. 16) para a sua compreensão. Segundo o autor, o currículo vai além da linearidade dos conhecimentos previamente selecionados por outrem, uma vez que revela *opção cultural*:

É uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares comumente chamados ensino.

A construção de uma outra cultura curricular implica, necessariamente, a crítica ao modelo existente (formal ou oculto) e o investimento na desconstrução da noção de conhecimento como algo naturalizado, estático e descontextualizado. O investimento na prática de trabalho coletivo, interdisciplinar e de superação do paradigma da “educação bancária” exige a instauração de um novo tempo, que passa também pelo protagonismo daqueles e daqueles que constituem os espaços de aprendizagem. Se a opção é libertadora, a prática de ensino-aprendizagem deve privilegiar, de maneira intencional e articulada, o diálogo com as diferentes identidades e subjetividades, sem perder de vista as contradições desse processo educativo.

A materialidade dessa perspectiva curricular no MOVA Belém, como uma ação construída da relação do sujeito com o mundo, numa tentativa de romper com práticas assistencialistas e excludentes, deu-se a partir do desenvolvimento da **trilha metodológica**³² proposta pelo tema gerador. A sistematização da experiência de

³² Essa expressão foi cunhada por Antonio Fernando Gouvêa da Silva (PUC/SP), assessor da SEMEC em Belém, durante todo o processo de implementação da Escola Cabana. Ele participou ativamente da formação continuada e do movimento de reorientação curricular via tema gerador. É relevante ressaltar que essa concepção foi (re)inventada a luz das discussões em Belém, portanto, *diferente* em vários aspectos (exemplificados na construção da rede temática, na vivência da pesquisa, na organização do trabalho pedagógico, na apreensão por parte da equipe) da formulação de *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987, p. 77-120) e *Educação como prática de liberdade* (FREIRE, 1978), Soares (2003), Moura (2004), Gouvêa (2004), entre outros.

reorientação curricular foi pormenorizada nos espaços educativos do MOVA Belém, obedecendo aos seguintes momentos organizativos: a) pesquisa sócio-antropológica; b) seleção e análise das falas significativas; c) eleição do(s) tema(s) gerador(es); d) elaboração do contratema; e) construção da rede temática; f) redução temática, questões geradoras e problematização; g) planejamento curricular; h) avaliação.

No entanto, ressaltamos que o desenvolvimento da trilha metodológica não foi igual para todas as turmas e espaços educativos, pois a construção obedeceu à compreensão dos alfabetizadores e alfabetizadoras a partir da formação inicial e continuada e ganhou contornos diferentes nos vários espaços educativos. Apresentaremos os passos da maneira como foi desenvolvida pela assessoria pedagógica do MOVA Belém durante o período de 2001 a 2004.

a) Pesquisa sócio-antropológica³³:

Essa etapa configurou-se como o momento de inserção na comunidade, um mergulho em seus saberes e vivências cotidianas, uma busca de conhecer o universo cultural e social, aspectos significativos da realidade local, que apontem contradições dessa comunidade. É um momento marcado pelo princípio do respeito mútuo. É pertinente a síntese de Brandão (2003, p. 167) sobre pesquisa como processo de partilha:

Há um princípio ético, ecológico, e político, mais que apenas pedagógico. Ético porque se acredita que a razão do ser aprender não é saber coisas úteis, mas compreender gestos de valor humano. Ecológico, no mais original sentido da palavra, porque se acredita que aprender algo é integrar sentimentos e saberes orientados ao “cuidado da casa”, a começar pelo lar interior de cada um de nós, até todos os espaços – tempos da vida que compartimos na única morada comum disponível à vida e à espécie humana. Política também no sentido mais original do termo, porque acredita que a experiência da cidadania antecede em cada pessoa o dever co-responsável de recriar e gerir a polis em que vive, para, então, reconhecer-se como sujeito de direitos na e através da comunidade da vida que se comparte.

³³ Por pesquisa sócio-antropológica, denomina-se também a pesquisa de realidade, estudo de realidade, investigação temática, pesquisa sociocultural e pesquisa participante. Essas denominações têm o desafio de trazer a realidade para a sala de aula, como ponto de partida para a construção social de conhecimentos.

Na realização desse diálogo investigativo, foi preciso elaborar um roteiro com perguntas abertas sobre todas as relações estabelecidas na comunidade e nas relações pessoais. O registro dessas manifestações orais pode ser por filmagens, gravações, anotações. É importante também registrar as manifestações corporais dos indivíduos, suas reticências, hesitações e insinuações.

Quanto aos informantes, foi necessário garantir a representatividade dos vários segmentos do bairro, como comerciantes, estudantes, vendedores, taxistas, além dos alunos e alunas participantes das turmas. Não houve um tempo determinado para o registro e a escuta dessas pessoas.

Compuseram também o cenário da pesquisa sócio-antropológica documentos que resgatassem a história e a origem do bairro e/ou comunidade, mapas cartográficos da área, índices populacionais e outros dados. As observações quanto aos aspectos sociais e políticos foram fundamentais para traçar um perfil dos moradores e moradoras: como viviam, o que faziam nas horas vagas...

Essa pesquisa sócio-antropológica teve por objetivo último, levantar dados significativos para serem trabalhados nos espaços educativos; e por isso, constituiu-se no ponto de partida para a alfabetização do MOVA Belém.

b) Seleção e análise das falas significativas:

Consideram-se falas significativas as que têm a capacidade de inter-relacionar dados, informações e percepções do mundo. Devem representar *situações-limites*³⁴ e revelar contradições, ou seja, expressar diferentes visões de mundo. Assim, “aqueles e aquelas que a entenderam querem agir, desafiados que estão e se sentem a resolver da melhor maneira possível, num clima de esperança e de confiança, esses problemas da sociedade em que vivem” (FREIRE, 1992, p. 205).

Encontramos respaldo em Santos (2002), quando proclama uma segunda ruptura epistemológica, em que ciência e senso comum, separados na primeira ruptura, se aproximam. Para o autor (2002, p. 247), “as práticas que não se assentam na ciência não são práticas ignorantes, são antes práticas de

³⁴ Para Freire as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de “*situações-limites*” (Cf. FREIRE, 1992, p. 205).

conhecimentos rivais, alternativos. Não há nenhuma forma apriorística para privilegiar uma forma de conhecimento sobre qualquer outra”. No entanto, ainda sob o mesmo argumento,

[...] É certo que o conhecimento do senso comum tem tendência para ser mistificado e mistificador, mas, apesar disso, e apesar de seu inegável conservadorismo, o conhecimento do senso comum não deixa de ter uma dimensão utópica e libertadora pela sua capacidade para incorporar outros tipos de conhecimentos (SANTOS, 2002, p. 247).

Os critérios para seleção e análise deviam respeitar três categorias: analítica, explicativa e propositiva. As falas, para serem consideradas significativas, tinham que contemplar elementos dessa ordem, porque expressavam problemas para além da simples constatação, não abordando apenas aqueles de ordem pessoal, mas situações decorrentes da realidade local com dimensões econômicas, políticas, culturais e sociais. A seleção foi feita com os sujeitos envolvidos, respeitando-se as falas que melhor respondiam às necessidades político-pedagógicas do grupo.

c) Eleição do(s) tema(s) gerador(es):

O tema gerador é a visão da comunidade e dos alfabetizandos e alfabetizandas sobre determinadas problemáticas. É o limite explicativo daquela comunidade, porém, passíveis de superação. Nesses momentos, alfabetizandos e alfabetizandas codificam e decodificam esses temas e, juntos, buscam seu significado social, tomando consciência do mundo vivido. Os temas geradores permitem “des-velar a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens” (FREIRE, 1987, p.93).

A eleição dos temas geradores dá-se através de um processo de problematização, em que alfabetizandos e alfabetizandas passam a compreender e sistematizar as causas e conseqüências da realidade representada pelos temas. Verbalizam suas opiniões, as quais são tomadas como palavras-chave ou idéias-síntese do grupo, com a mediação do alfabetizador ou da alfabetizadora, que atuam para que alunos e alunas estabeleçam relações entre as questões suscitadas pelos temas geradores e pelas problematizações feitas. Configura-se num primeiro contato

do alfabetizando e alfabetizanda com o universo letrado: a leitura e escrita de palavras significativas, porque foram selecionadas e compartilhadas com eles e elas.

É preciso ficar claro que, quando falamos em temas geradores, estamos referindo-nos a um processo de alfabetização também trabalhoso, porém, menos angustiante, porque não obriga alunos e alunas à memorização mecanizada de letras, sílabas, frases, textos etc., tão longe de sua realidade; com esses, eles não conseguem estabelecer nenhuma relação de proximidade e reconhecimento. Estamos falando de temas recorrentes na comunidade e no contexto no qual estão inseridos. Dessa forma, é o tema gerador o ponto de partida para a organização das programações das aulas.

c) Elaboração do contratema:

No momento da elaboração do contratema, anuncia-se a visão dos educadores e das educadoras sobre as problemáticas apontadas na pesquisa e na seleção das falas significativas, assim como as suas possibilidades de explicação e desvelamento, interlocução com elementos da micro e da macro estrutura social que justificam a análise dos aspectos da realidade local.

O contratema é a síntese qualitativa, caracterizando a discordância (ou não) em relação aos temas geradores. Se há contradições, é porque educadores e educadoras discordam da visão de mundo explicitada. Então, o que pensam? Qual a sua visão? Em que medida elas são diferentes dos limites explicativos da comunidade? Por que formulam de outra maneira? Quais são os seus argumentos para a explicação do problema?

Essa etapa foi marcada pela fragilidade na visão dos educadores e educadoras, já que, em vários momentos, não foi diferente ou mais aprofundada em relação a alunos, alunas e comunidades. Como fazer o contraponto e estabelecer outros diálogos na perspectiva da superação, se todos têm o mesmo limite explicativo? Como evitar generalizações prematuras e respostas prontas?

Nesse sentido, as totalizações ou sínteses sócio-históricas eram esperadas dos educadores e educadoras mostraram-se visivelmente frágeis. Em vários momentos, os seus modelos explicativos se revelavam-se superficiais e em nada construía de novo junto aos alunos e alunas.

e) Construção da rede temática:

A rede temática denuncia uma dada realidade, revela (ou deveria) todas as inter-relações possíveis de serem estabelecidas a partir das falas dos sujeitos. Como síntese ou totalização da leitura coletiva de uma dada realidade, representa o ponto de partida para a superação das situações-limites. A rede busca estabelecer relações entre aspectos da estrutura local e elementos da estrutura social mais ampla, exigindo para tanto diferentes saberes. Seu papel pedagógico é o de nortear a construção de programações que abordem determinadas temáticas.

Essa rede objetiva apreender as contradições sociais a partir das condições materiais que determinam a posição ocupada pelos sujeitos na pirâmide social. Daí a necessidade de questionar a infra-estrutura com o objetivo de compreender e transformar a super-estrutura (dimensões política, jurídica e ideológica).

A tessitura da rede de relações com elementos da macro estrutura socioeconômica (moradia, saúde, educação, transporte, convivência, saneamento, trabalho, lazer, abastecimento, comunicação, partidos políticos, emprego e renda) e elementos da micro estrutura ou da estrutura local (equipamentos públicos, comércio, instituições, órgãos públicos, formas de moradia, categorias profissionais, segmentos sociais, atividades religiosas, participação política, propostas de educação, transporte coletivo, acesso ao bairro/comunidade) pressupõe uma relação da reciprocidade e interdependência desses elementos.

e) Redução temática, questões geradoras e problematização:

São momentos conexos para suscitar os debates em torno da visão da comunidade, problematizar as questões e confrontar esses saberes com outros e de construção de novas sínteses. Por *redução temática* entende-se identificar em cada fala a categoria em que se encontra. As *questões geradoras* são elaboradas a partir do tema, visando à ruptura com o modelo explicativo da comunidade, e articulam as diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. Por *problematização*, busca-se superar uma primeira visão ingênua, mágica por uma visão mais crítica, objetivando a intervenção na realidade, com vistas à sua superação. Através da problematização se articulam conceitos para a reconstrução a partir de recortes do conhecimento já sistematizado.

São questões para responder, mesmo que parcialmente, utilizando recortes do conhecimento universal já sistematizado e distribuído socialmente.

g) Planejamento curricular:

O planejamento curricular é o momento de colocar no papel aquilo que compõe a ação pedagógica mais específica, possibilitando a análise, o debate e a reconstrução dos temas geradores, pelas diferentes disciplinas. Isso se faz “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política (FREIRE, 1987, p. 86).

Essa se configura numa etapa (não que as demais não o sejam) eminentemente coletiva, com vistas a assegurar a articulação das áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar. Nessa fase, definimos objetivos significativos, meios e recursos disponíveis, prazos e etapas para execução.

Às diferentes áreas de conhecimento cabe desvendar as contradições estabelecidas na estrutura social mais ampla, até então não percebidas pela comunidade, que, por sua vez, ao contextualizá-las possa buscar, coletivamente, formas efetivas de atuar, para superá-las. Priorizam-se a seleção e organização do conhecimento sistematizado pelas chamadas áreas do conhecimento, fazendo as análises relacionais da realidade local com essas áreas, afim de, dialogando, realizar a superação e/ou compreensão da problemática suscitada pelo tema gerador. Dessa maneira, a relação entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento popular ou do senso comum ganha concretude no fazer pedagógico.

Essa etapa de trabalho no MOVA Belém começou com a formação inicial, logo após a conclusão da pesquisa sócio-antropológica. O monitoramento deu-se às sextas-feiras, na formação continuada, e durante a semana, nos espaços educativos.

h) Avaliação:

Como parte fundamental, inerente ao processo de ensino-aprendizagem, a avaliação possui dimensões pedagógica, epistemológica e curricular. Constitui-se no

momento de (re)ver a construção das programações das aulas, a relação educador-educando, para que, ainda durante o percurso, se retomem ou se modifiquem as questões de acordo com as situações apresentadas no cotidiano dos espaços educativos. O(s) tema(as) gerador(es) não são e não eram “camisas de forças”; e a construção da rede temática não representa nem representava o final do trabalho; ao contrário, há a necessidade de reestruturá-los à medida que novas situações surgem no contexto.

A avaliação tanto do trabalho com o(s) tema(s) gerado(es) quanto da aprendizagem dos alunos e alunas possui um caráter diagnóstico e formativo, no sentido de promover a (re)orientação do trabalho pedagógico.

Por fim, a reorientação curricular via tema gerador que foi empreendida no MOVA Belém³⁵, foi sintetizada por Gouvêa (2004, p. 223-224), encerrando esse movimento:

Em síntese, a construção coletiva de uma rede temática envolve sucessivas sistematizações, contemplando as seguintes etapas: organização de uma rede de relações entre falas que justifiquem o tema gerador escolhido; caracterização do contratema – síntese da visão dos educadores – como antítese do tema gerador; estabelecimento de relações entre os aspectos geográficos locais (físicos, climáticos e ambientais) e a trama sociocultural entre os segmentos sociais presentes na comunidade; organização dos aspectos da infra-estrutura local e dos respectivos equipamentos coletivos explicitando as relações microssociais da região; distribuição dos elementos macro-sociais (como movimentos sociais, políticas públicas, modelos socioeconômicos etc.) em função das necessidades suscitadas pelas dimensões locais e micro-sociais.

Alongamo-nos no detalhamento desses passos, porque eles são a base para a análise das práticas pedagógicas alfabetizadoras, condição precípua de trabalho no MOVA Belém. A síntese desse movimento obedece a esse encadeamento: pesquisa sócio-antropológica – falas significativas – temas geradores – contratemas – rede temática – seleção dos conteúdos – programação/planejamento – prática pedagógica. O ciclo não se encerra na avaliação da prática pedagógica nem na dos processos de aprendizagem dos alfabetizandos e alfabetizadas, muito menos quando se esgota no trabalho com a rede temática. O ciclo não constitui repetição

³⁵ Esses momentos foram fortalecendo-se e consolidando-se a partir da assessoria do Gouvêa (PUC/SP), Marco Mello (Porto Alegre/RS), Liana Borges (Porto Alegre/RS), entre outros. Muitos foram os exercícios, as tentativas e os momentos que deram esse formato a esse movimento de reorientação curricular do MOVA Belém.

das mesmas vivências; de fato, renova-se a partir da ação-reflexão-ação, a partir dos novos olhares.

As etapas realizadas no MOVA Belém reinventaram e construíram novos modos de fazer. Não foi mera transposição da metodologia dos anos de 1960, mas partimos dessas formulações para elaborarmos nova síntese, consubstanciada naqueles pressupostos e referendada na prática pedagógica cotidiana. É fato, entretanto, que, na vivência dessa construção, outros estudos foram inseridos. Entre eles, estavam: a discussão em torno do currículo, dos estudos da linguagem, do letramento. Em nossa opinião, esses estudos caminharam na direção dessa tentativa de construir aprendizagens significativas para os sujeitos.

Alfabetizadores e alfabetizadoras passavam, então, a pautar suas atividades nessa orientação. A formação inicial e continuada também a tinha como ponto de partida e a proposta materializava-se no processo alfabetizador. É evidente que as diferenças de compreensão, apreensão, aplicação e a reflexão/seleção dos conteúdos pedagógicos nos remetem às especificidades das turmas e à dinâmica lá desenvolvida, conforme veremos adiante, nas falas dos sujeitos da pesquisa.

3. 2. As atividades na sala de aula e a construção da alfabetização

Aos sujeitos da pesquisa foi solicitado, em vários momentos da entrevista, que fizessem uma descrição detalhada de como, quando, quais, com que frequência, horários, seqüência eram/são realizadas as atividades na sala de aula. Observamos que nessas questões eles titubearam, tiveram dificuldades de precisão e segurança nas respostas. Os sujeitos da pesquisa demonstraram conhecer o desenvolvimento da trilha metodológica, mas não conseguiram expressar, com clareza, a materialidade dessa ação na sala de aula. Enumeraram as atividades realizadas com maior frequência nas salas de aula: explicação oral do tema, exercícios passados e copiados do quadro, atividades de leitura, leitura de livros e revistas, trabalhos em grupo, produção de texto. Eis um exemplo contundente dessa afirmação:

A metodologia que eu usava no MOVA era fazer as entrevistas, fazer uma rede temática, de dar um assunto, explorar e formar textos e lá desse texto tirar palavras e outras coisas assim (Drika, entrevista à autora em 19/08/2005).

A primeira consideração que tecemos é a de que são atividades pertinentes à quase todas as metodologias de ensino, sejam de cunho tradicional ou progressista. Portanto, até aqui não pudemos verificar no que o desenvolvimento da trilha metodológica proposta anteriormente pudesse diferenciar-se efetivamente de outras práticas de alfabetização de jovens e adultos.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à necessidade de exercícios passados e copiados no quadro-negro. Esse, assim como pode ser indício da falta de outros recursos didáticos que diversifiquem as atividades nos espaços educativos, pode ser pela ausência de referências mais consistentes para a alfabetização de jovens e adultos e pode ser indício, também, da exigência dos próprios alunos e alunas: “eu quero aquela aula que não tive” (na infância)³⁶. Eles e elas têm uma representação do que seja uma aula, do que seja ensinar; mais do que isso, possuem uma idéia bem clara de seus objetivos nos espaços educativos. Disso advêm falas como essa da alfabetizadora Drika:

³⁶ Comunicação verbal feita pela Profa. Magda Soares em palestra proferida na UFRN, em dezembro de 2005.

Professora, a senhora está enrolando. A senhora só passa esse “negocinho” aí. Porque não enche o quadro que é bem melhor? Porque a senhora não traz um monte de coisas pra gente fazer e recortar? (entrevista à autora, em 19/08/2005).

Ainda sobre as atividades no quadro-negro e nas dificuldades de implementação da alfabetização a partir dos temas geradores, a alfabetizadora Drika argumenta:

Se sentiam mais seguros copiando [atividades do quadro negro]. Essa era a verdade. Quando eu fazia atividades no quadro, eles se sentiam mais seguros, mas, quando eu pedia a opinião deles sobre qualquer assunto, tinham dificuldades de falar, porque achavam-se errados, que não sabiam e, com o passar do tempo, passavam a gostar da metodologia [do tema gerador] (entrevista à autora, em 19/08/2005).

Buscar explicações para essas situações exige do educador e da educadora uma reflexão aprofundada sobre o tema e os referenciais mais consistentes. Porém, alunos e alunas podem achar que não estão aprendendo, porque, para eles, só estão dialogando com os pares (mesmo o diálogo tendo dimensão importante). A análise que alfabetizadores e alfabetizadoras fazem a partir disso precisa considerar quais as aprendizagens que estão-se construindo (ou não) na sala de aula.

Os espaços educativos tinham autonomia para experimentar formas de organizar o ensino-aprendizagem, mas a realização da alfabetização que respondesse as necessidades do público atendido dependia, e muito, dos alfabetizadores, das alfabetizadoras e de fatores como a formação continuada, condições de trabalho, sistematicidade do assessoramento e acompanhamento. Um dos grandes desafios estava na forma de atender melhor as necessidades do alunado, correspondendo a uma visão de alfabetização e letramento condizente com seu tempo.

A organização do trabalho pedagógico envolvia momentos de leitura dos mais variados gêneros textuais que marcavam o dia-a-dia do bairro ou da cidade, de modo a exigir o uso social da leitura e da escrita. Essas atividades se caracterizavam pela motivação, pela alegria e pela sistematicidade, para possibilitar a aprendizagem e articulação de fonemas e grafemas, respeitando-se o tempo de cada um na construção de uma base alfabética.

Importa detalhar, ainda que brevemente, as implicações metodológicas da construção da leitura e escrita a partir de duas concepções básicas que marcam, sobremaneira, a ação alfabetizadora (de jovens e adultos, no nosso caso): a concepção mecanicista de alfabetização e a ruptura com esse modelo, propugnada pelo paradigma psicogenético de Emília Ferreiro e seus colaboradores.

Na concepção mecanicista, de cunho mais tradicional, a alfabetização é entendida como aquela em que o alfabetizando ou alfabetizanda desloca-se para o espaço educativo para “aprender”, já que lá estará um alfabetizador ou alfabetizadora pronto para “ensinar”. Esse processo compreende o sujeito como uma “tábula rasa” (Locke) em que são depositados os conhecimentos que o alfabetizador e a alfabetizadora detém e que os alunos e as alunas precisam aprender. Nessa concepção, os conhecimentos prévios não são considerados nas atividades desenvolvidas. Em síntese: a concepção mecanicista compreende que o primeiro passo para a aquisição da língua escrita é a aquisição da técnica de codificação/decodificação.

Na concepção psicogenética, procuramos explicitar, com mais elementos que a concepção mecanicista, mas sem a pretensão de esgotar o tema, uma breve análise do impacto e da contribuição dos estudos de Emília Ferreiro para o campo da alfabetização, no qual tem desenvolvido os seus estudos.

A síntese do paradigma psicogenético compreende o ensino e a aprendizagem como processos intrínsecos; logo, o sujeito que aprende-ensina, simultaneamente. Fundamentados na psicologia genética de Piaget, em que a construção de conhecimento dá-se por um processo de assimilação e acomodação, a escrita, “pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (FERREIRO, 1995, p. 10).

Nesse sentido, é fundamental que alfabetizadores e alfabetizadoras percebam como se dá o processo de alfabetização e quais hipóteses são construídas por alfabetizandos e alfabetizandas na escrita (níveis de conceptualização da escrita, nas palavras de Ferreiro); de posse dos referenciais, aqueles têm condições de avaliar as produções escritas desses.

Nessa concepção, há um deslocamento do processo do **ato de ensinar** para o **ato de aprender** por meio da construção de um conhecimento elaborado pelo educando e educanda. Esses passam a ser vistos como agentes, não como passivos, os quais recebem e absorvem o que lhes é “ensinado”. A idéia é romper

com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o sujeito (professor) que ensina. Segundo Campelo (2001, p. 94), “nessa abordagem, o sujeito cognoscente é, portanto, um sujeito ativo que constrói/reconstrói o seu próprio conhecimento, através das relações que estabelece com o objeto de conhecimento”.

Passemos a uma breve descrição, segundo Ferreiro (1995, p. 19), dos grandes períodos de conceptualização da escrita:

- distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

Ainda segundo Ferreiro (1995, p. 20-27), no interior de cada período descrito, há subdivisões. No primeiro, há um exercício de construção de formas de diferenciação intrafigurais na tentativa de distinção entre “desenhar” e “escrever”, depois sobre o eixo quantitativo – quantidade mínima de letras de uma escrita para que “diga algo” – e sobre o eixo qualitativo – variação necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada. No segundo período, ocorre a construção de formas de diferenciação interfigurais, que se caracteriza pela busca de diferenciações entre as escritas produzidas para “dizer coisas diferentes”. No terceiro, marca-se a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados os esquemas futuros em vias de serem construídos.

No interior desses períodos, não de destacar-se as questões específicas do paradigma psicogenético, como, por exemplo, os níveis de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico. Esses níveis de desenvolvimento da escrita propostos por Ferreiro são fundamentais para a compreensão das etapas pelas quais passam/passarão alunos e alunas em processo de alfabetização. Porém, não podemos esperar que isso aconteça de forma linear, pois nem todos passam pelas mesmas fases da mesma maneira e ao mesmo tempo.

Fazemos uso dessa longa citação para resgatar e contribuir para a melhor compreensão das peculiaridades inerentes ao ato de alfabetizar:

Sabemos que cada um desses níveis caracteriza-se por formas de concepção que atuam da mesma maneira que qualquer esquema assimilador: absorvendo a informação dada, deixando de lado parte da

informação disponível não-assimilável e introduzindo sempre um elemento interpretativo próprio. O resultado são construções originais, tão estranhas ao nosso modo “alfabetizado” de ver a escrita, que parecem caóticas à primeira vista. Nossa tarefa foi (e ainda é) a de compreender a “lógica interna” desses modos de organização, bem como a de compreender as razões da substituição de um modo de organização por outro, isto é, os processos de construção do conhecimento neste campo específico (FERREIRO, 2005, p. 10).

Sobre a pertinência dessa questão, Vale (1999, p 19) também elabora um pouco mais e assim explica:

A passagem pelas etapas não é um processo linear, contínuo, não é noção aprendida, uma de cada vez. Implica um ir e vir entre os conhecimentos já assimilados e as novas perguntas e respostas. Supõe momentos de estagnação durante o conflito entre possíveis respostas. Há a passagem para um novo estágio do conhecimento quando respostas menos satisfatórias são superadas por outras mais próximas do sistema escrito convencional. Pode também ocorrer saltos no processo de aprendizado, quando várias respostas são construídas ao mesmo tempo.

Tomemos um exemplo comumente utilizado em nossas atividades no MOVA Belém: se, ao escrever a palavra **desemprego**, o resultado da escrita estiver impresso em quatro letras e, ao ler a palavra, o alfabetizando ou a alfabetizanda apontar para cada letra escrita, correspondente a cada som que fala, o alfabetizador ou a alfabetizadora deve entender isso como um avanço dele ao pensar, escrever e ler a palavra.

Nesse momento, expressa uma hipótese de construção da escrita e está buscando correspondência do som que produz oralmente com a letra para registrar esse som. Constrói um raciocínio sobre essa escrita. Isso é muito diferente de ter que memorizar famílias silábicas inteiras como um todo indivisível (da-de-di-do-du, pra-pre-pri-pro-pru ou mesmo ga-gue-gui-go-gu); e o que é pior, dentro de uma hierarquia: primeiro, as sílabas consideradas mais fáceis ou mais simples e, posteriormente, as mais difíceis ou complexas. Desse modo, se tomarmos como referência as fases do desenvolvimento da escrita, diríamos que alfabetizandos e alfabetizandas como esses se encontram no nível silábico.

Para achar o “pulo do gato”, como expressa a alfabetizadora Suelem, ainda lhes falta a apropriação dessa abordagem psicogenética, para que compreendam a lógica que o alfabetizando e a alfabetizanda constroem na hora de escrever;

realizando atividades que levem esses jovens e adultos a desafiar seu pensamento e a gerar os “conflitos cognitivos³⁷” que possibilitem a buscar novas respostas num movimento incessante de construção-reconstrução de hipóteses, ou seja, torna-se fundamental a organização de atividades que favoreçam a reflexão de jovens e adultos sobre o que escrevem e o que lêem, uma vez que não há melhor forma de aprender que errando, acertando, errando de novo – aprender fazendo.

Vejamos o relato da alfabetizadora Suelem, que, a despeito das inconsistências teóricas a partir do paradigma psicogenético, demonstra um esforço, em nossa opinião, para respeitar os saberes dos alfabetizados e das alfabetizadas e a inserção de atividades que levem em conta a realidade sociocultural da turma:

A partir da rede temática [...] a gente vai abordar diversos assuntos, nós vamos levar pra sala de aula e a **gente vai desenvolver a alfabetização, o conhecer letras, formar palavras e sempre voltado para a realidade das pessoas**. Fui organizando e fui montando todinho em frases [...], então a gente foi combinando essas palavras, primeiro fazendo as rimas, depois que nós fizemos as rimas foi que eu montei. Eu realmente montei a poesia que foi uma poesia que a gente fez para o rio São Benedito [...] foi aí que eu descobri quem já conseguia, foi aí que eu fiz minha avaliação sem eles até saberem que estavam passando por uma avaliação. Foi aí que eu fui avaliar quem realmente já conseguia escrever, quem ainda estava com alguma dificuldade.

E pra ler depois a gente teve outro momento que foi o momento da leitura e tornou-se até mais fácil devido o som das sílabas e das letras, [...] eles **ficaram comparando sons de MATUPIRI com AÇAÍ e isso facilitou muito pra eles entenderem o que estava escrito e fazer aquela leitura**. Aí foi quando eu fiz a observação de quem ainda tinha muita dificuldade, quem já tinha avançado um pouco mais.

Até achar o “**pulo do gato**” mesmo, então, eles tem uma dificuldade muito grande na hora de conhecer as letras, as vogais principalmente. Até aí tá tudo bem, aí quando começa a formar as sílabas eles tem dificuldades mesmo. Perguntam por que se escreve de uma forma e se lê de outra forma (entrevista à autora, em 18/08/2005 – ênfase da alfabetizadora e grifos nossos).

As observações feitas nesse espaço educativo demonstraram uma preocupação da alfabetizadora com a realização das atividades criativas, com a valorização das coisas típicas do lugar, com o respeito às hipóteses de escrita feita

³⁷ O conflito cognitivo acontece “[...] quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma *perturbação*). Da mesma maneira, porém, que não é qualquer atividade que define a atividade intelectual, tampouco qualquer conflito é um conflito cognitivo que permite um progresso no conhecimento. Há momentos particulares no desenvolvimento nos quais certos fatos, antes ignorados, se convertem em perturbações” (FERREIRO, 1985, p. 31 – grifos da autora).

pela turma. Só após as várias tentativas dos alunos e alunas (anotadas num quadro, para posterior comparação), a alfabetizadora permitia que visualizassem a grafia convencional.

Quando nos referimos à visualização, é que a alfabetizadora não se limitava a escrever no quadro ou no papel a forma convencional, mas sempre estava acompanhada de variações, de histórias que envolvessem sons parecidos, de gravuras. Algumas vezes, antes de concluir as histórias, alguns alunos já conseguiam perceber as hipóteses entre as suas construções e as que estavam por desvendar. Mesmo assim, ao escrever a palavra, convencionalmente a alfabetizadora tinha o cuidado de fazer a leitura oral (“em alto e bom som”, como disse ela), preocupava-se em esclarecer os porquês das variações entre oralidade e escrita, mesmo que ainda centrada na ortografia. Só então, entrava nas questões tecnológicas da escrita, pois, como nos esclarece Campelo (2001, p. 182),

mesmo que haja a opção pela abordagem construtivista de aquisição da língua escrita, o professor não pode esquecer que a codificação/decodificação é sempre um meio para que aquela aquisição se realize plenamente. Desse modo, o domínio da mecânica não é suficiente para a alfabetização mas, necessariamente, tem que ser trabalhada.

Nessa fase da alfabetização, é importante atentar para detalhes que podem fazer a diferença na continuidade ou não desse alfabetizando ou dessa alfabetizando na turma. Por exemplo: nossa experiência tem demonstrado que o uso da letra de forma, ao invés da cursiva, tem sido a melhor alternativa, pois também é um tipo de letra presente no cotidiano e tira o “peso” que tem o lápis nessa hora. Certa vez um aluno chegou a desabafar que *o lápis pesava mais que o cabo da enxada que usava para trabalhar*. Essa dificuldade de manusear o lápis poderá implicar na hora de decidir pela continuidade ou desistência numa turma de alfabetização.

Não ignoramos que as habilidades para o traçado das letras cursivas podem ser trabalhadas mais adiante. Porém, nesse momento, defendemos que é irrelevante. Uma coisa é a visualização e a construção hipotética do que está escrito; uma outra é escrever, fazer o tracejado da letra, copiá-la, identificá-la como a “sua” letra, dar uma identidade a essa. Os sujeitos da pesquisa dizem que as sucessivas

tentativas os deixam cansados. A alfabetizadora Beatriz sabe bem o que isso significa em sua turma, pois constantemente há “alunos que dizem que não vão mais [para a aula] porque estão cansados, que não vão mais aprender, que não sabem mais nada...”.

Não obstante, se a opção da alfabetização é condizente com a pedagogia libertadora pode-se ter como resultado as emoções em palavras, em textos, em histórias. Daí, o incentivo diário ao alfabetizando ou à alfabetizanda faz diferença, como afirma Luiza:

quando tá começando a escrever que ele troca uma ou duas letras, você deve dizer: aí está ótimo! Você tem essa dificuldade, mas vamos trabalhar de outra forma... Parabéns! Vamos! Continue! Você está no caminho certo. (entrevista à autora, em 26/09/2005).

O que a alfabetizadora sugere com a expressão *trabalhar de outra forma* relacionado à necessidade de fazer outras atividades para que o aluno e a aluna possam fazer comparações entre escritas. Isso, para que eles tenham a oportunidade de verificar, através da mediação dos alfabetizadores sua hipótese de escrita, assim como as outras, pois suas hipóteses são

‘erros construtivos’, isto é, tentativas de respostas e saídas para situações de conflito cognitivo. Mostram o que o aluno estava pensando no momento de escrever, que dificuldades se fizeram presentes, o que lhe falta para solucionar estas dificuldades (VALE, 1999, p. 15).

No entanto, o alfabetizador ou a alfabetizadora precisam ter claro o processo de alfabetização que irão desenvolver nos espaços educativos, porque essa opção poderá contribuir para solucionar menores ou maiores dificuldades de leitura e escrita. Dentro dessa perspectiva sócio-construtivista³⁸, devem oferecer um leque de opções, de situações diversas do uso social da leitura e da escrita, entre eles o acesso a diferentes formas e tipos de letras, para facilitar o processo de construção de conhecimentos. Isso pressupõe conhecer diferentes formas de intervenção na aprendizagem e entender a educação como ato político e não seletivo.

³⁸ “Nessa perspectiva, o educador é mediador, isto é, através do discurso, da interlocução, do diálogo, ele se coloca ao lado do educando, dirigindo, coordenando democraticamente o processo educativo e interferindo nos momentos de dificuldades, assegurando as condições que possibilitam o desenvolvimento do educando” (VALE, 1999, p. 16).

A convivência com alfabetizadores e alfabetizadoras durante quatro anos de trabalho junto ao MOVA Belém, – e durante cerca de dez anos em outros espaços de educação formal – tem-nos mostrado o quanto é forte a presença de concepções e práticas arraigadas que urgem superação, por não conseguirem dar conta de “alfabetizar letrando”. Coerente com esses objetivos de ensinar a ler e escrever, Soares (1985) explica que essa abordagem deve ser competente para: a) garantir a mecânica do ler/escrever; b) a compreender os aspectos construtivos do processo; c) ter o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão/interação, com especificidade e autonomia com relação à língua oral; d) compreender os determinantes sociais das funções e finalidades da língua escrita.

Dessa forma, se alunos e alunas estão envolvidos em práticas culturais, é possível pensar a língua, o uso das letras, das sílabas, trabalhar na organização do texto. O alfabetizador e a alfabetizadora qualificam sua intervenção no domínio do código, da tecnologia de ler e escrever, ao mesmo tempo em que praticam os usos sociais da mesma: *alfabetizar letrando e letrar alfabetizando*, como sugere Soares (2004).

Ter consciência das dificuldades específicas do processo de alfabetização, ter iniciativa e compromisso para aprender e experimentar outras formas, criar situações desafiadoras para educadores e educandos são prerrogativas que se esperam dos envolvidos no MOVA Belém. Buscando as conexões entre essas concepções já sistematizadas e as práticas efetivadas nos espaços educativos, descreveremos algumas dessas atividades:

Aí a gente fazia o sorteio que era uma das atividades [...]. Depois a gente vai tirando os temas, fazendo os textos, trabalhando as áreas do conhecimento como Matemática, História e Geografia [...]. A Língua Portuguesa a gente vai trabalhando, não profundamente, mais ou menos como se constrói uma palavra, porque essa palavra com CH, porque com N, porque com L, tem R ou dos R, porque tem S e dois S, entendeu? (Luíza, entrevista à autora, em 26/09/2005).

Luíza propõe situações em que o alfabetizando e a alfabetizanda possam ter contato com as regras ortográficas. Esse processo só é possível porque o aluno ou a aluna se encontram no nível alfabético: escreve da mesma maneira como fala, ou seja, “escreve foneticamente, e não ortograficamente. À medida em que vai aprendendo a resolver as dúvidas ortográficas (aneu, ou anel?) a escrita vai ficando mais estável” .(VALE, 1999, p. 31).

Como a alfabetizadora se reporta ao ensino da Língua Portuguesa, achamos que Durante (1998, p. 30) pode esclarecer com mais propriedade:

O ensino da língua portuguesa deve ter como finalidade o desenvolvimento da capacidade de representação e comunicação, ou seja, da competência textual (capacidade de interpretar e produzir textos orais e escritos de uso social) para satisfazer necessidades pessoais do indivíduo e para acesso e participação no mundo letrado.

Um outro exemplo nos leva a olhar por outra possibilidade:

Feita a pesquisa a gente leva para a sala de aula essas palavras, a gente vai discutir e através dessa discussão sai a história dos alunos. A gente vai anotando essas histórias e escolhe uma delas para trabalhar em sala de aula. [...] a gente tira os complementos dos textos, mostrando as letras, fazendo leitura coletiva com eles, separando frases, letras, palavras e, assim, vou ensinando (Beatriz, em entrevista à autora, em 30/09/2005).

Com a alfabetizadora Beatriz, fica explícita a preocupação de trabalhar com o texto escrito a partir da fala dos alfabetizandos e das alfabetizadas, o que, na nossa opinião, representa a concepção de dar sentido ao que se está lendo. Ao invés do clássico exemplo "Eva viu a uva" ou "O dedo dói", procuram tornar a leitura prazerosa, estimulante, utilizando os elementos que os alunos e as alunas já conhecem.

A idéia que subjaz é não permitir que o texto seja artificial, seco, descontextualizado. Entretanto, alfabetizadores e alfabetizadas podem incorrer num equívoco muito comum: a construção de textos extremamente significativos fazer a leitura de outros – alguns clássicos de Cecília Meireles, por exemplo – e meras atividades de ortografia e de regras gramaticais (ditongo, tritongo, separação de sílabas). Se as atividades se resumirem a essa dimensão, sem sentido e sem sabor, a valorização e o resgate de seus saberes como o ponto de partida perdem a função. Cumpre-se um ritual mais ou menos como o que expõe a alfabetizadora Maria:

Assim... de fazer textos do que eles falavam pra mim e eu ia escrevendo... Depois eles liam... pegavam as frases, formavam as frases e, lendo, fazia aqueles bingos, também dominó e outras que tu sabes quais são (risos) (entrevista à autora, em 18/10/2005).

Como já dito, o movimento de reorientação curricular via tema gerador demanda uma infinidade de atividades, requerendo estudos, disponibilidade, recursos, formação continuada. Não é suficiente chegar ao nível da construção da rede temática, colocá-la na sala e realizar atividades cujo objetivo não seja elucidar o tema gerador. É preciso compreender causas e conseqüências de determinadas situações demandadas pela pesquisa e pelas discussões e estabelecer as conexões entre elementos da micro e macro estrutura social – tudo isso feito na perspectiva de que a alfabetização seja significativa, consistente e consolidada.

Nesse sentido, muitas vezes somos levados a crer os alfabetizadores e alfabetizadoras pedem receitas. Entretanto, como argumenta Garcia (1998 p. 31); “é muito simples dizer que as professoras pedem receitas. Podemos fazer outra leitura de seu aparente pedido de receitas, identificando em suas falas o desejo de encontrar formas de melhorar a sua prática pedagógica”. A leitura que precisa ser feita é que essas demandas são objetos da formação continuada, uma vez que alfabetizadores e alfabetizadoras têm sido mal formados para as abordagens que contemplem as diversidades da língua escrita.

Em conseqüência disso, Moura (2004, p. 121) afirma que:

alfabetizadores com débil formação teórica, alfabetizadores que lêem pouco, escrevem menos ainda, defendem uma concepção mecânica de alfabetização e apresentam sérias dificuldades conceituais, tais como: uma visão do sistema de escrita como a representação gráfica da língua oral; uma confusão entre escrever e desenhar letras e uma redução do conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional. Essas dificuldades levam os alfabetizadores a voltarem-se para decisões metodológicas em torno da polêmica tradicional sobre a ordem em que devem ser introduzidas as atividades de leitura e escrita e no que se refere à forma de apresentar as letras individuais, a seqüência do ‘fácil’ ao ‘difícil’.

Quando afirmamos que alfabetizadores e alfabetizadoras se sentem mais seguras nas práticas arraigadas e de domínio público (silabação, cartilha do ABC, vogais para depois as consoantes, para citar alguns exemplos), referimo-nos ao fato tirá-los do porto seguro, é preciso construir com eles e elas novas bases. Faz-se necessário, então, “realphabetizar” – expressão de Emília Ferreiro – alfabetizadores e alfabetizadoras nessas novas bases.

Ledo engano é achar que seis meses são suficientes para desencadear todos movimentos, tanto de consolidação da formação continuada quanto para a alfabetização de jovens e adultos, como adverte a alfabetizadora Maria: “Porque é muito pouco seis meses também, não dá pra alfabetizar. Só se o aluno freqüentasse todo dia, todo dia, tivesse muita força de vontade, também se aumentasse a carga horária porque duas horas e meia é pouco pra estudar”.

Pensamos que, mesmo que freqüentassem todo dia, com muita força vontade – o que já é demonstrado no desafio de estarem nas turmas – e mesmo que se aumentasse a carga horária diária, ainda assim não estaria garantida a alfabetização. A dinâmica da sala de aula, as apreensões, os repertórios cognitivos determinam de alfabetização, quando há ou quando houver segurança para novos vãos (e, de preferência, que seja na escola formal, dando continuidade à escolaridade).

3.3. Homens e mulheres: sujeitos individuais e coletivos em processo de (re)construção permanente

As relações que estabelecidas com nossos pares e com outras pessoas no ambiente de trabalho devem levar-nos a refletir sobre ele e fazer a autocrítica do desenvolvimento de nossas ações. É um pouco dessas reflexões críticas que tratamos aqui, por estarmos em um movimento de constantes (re)construções. Na condição de sujeitos individuais e coletivos, nossas ações, nossas falas, nossos comportamentos têm ressonância nas diferentes esferas da vida social, inclusive na relação educador-educando. A dimensão da alfabetização, obedecendo ao princípio da aprendizagem mútua, também não escapa a esse movimento.

A despeito das dificuldades, “se alguma coisa nos reúne aqui, antes de qualquer razão profissional e propriamente pedagógica, existe esta: entre tantas opções de realização pessoal na vida e no trabalho, nós escolhemos ser uma gente resolvida a não esquecer” (BRANDÃO, 2003, p. 207). Gente resolvida a não esquecer implica estar atento ao outro e à outra, escutar bem as pessoas numa atitude de diálogo, não estabelecer juízos de valor as suas experiências. Implica fundamentalmente um compromisso ético-político com as práticas nas quais tomamos parte. Resulta em querer aprofundar questões como: o que deve se aprender na alfabetização? Como fazer? Quem compõe essas turmas? De quem estamos falando? Como se vêem?

Essa dimensão permanente de (re)construção de homens e mulheres pretende, a partir da opção político-pedagógica, contribuir para a sua emancipação. Freire (1997) propugnava que o homem que se quer formar é aquele com capacidade de compreender criticamente a sociedade em que vive, intervindo sobre ela para modificá-la, constituindo-se, assim, sujeito de sua própria história.

Para tal, entre tantos outros pressupostos, está a identificação e/ou caracterização dos protagonistas dessas ações.

3.3.1. Sobre os alfabetizando e alfabetizadas...

A heterogeneidade, de um lado, é uma das principais características dos jovens e dos adultos que compõem as turmas. São diferentes na idade³⁹ – o MOVA Belém atende pessoas a partir dos quinze anos, com algumas exceções no caso das Ilhas –, nas experiências de vida, nas expectativas e na bagagem cultural, entre outras.

Por outro lado, algumas experiências e expectativas são similares. Entre elas, podemos citar a impossibilidade de estudar em outros tempos – não costumamos usar o termo idade certa por considerar que qualquer idade é certa para estudar, formar-se, aprender. Essa assertiva é também de Oliveira (1999):

A psicologia do desenvolvimento humano já não sustenta a idéia de que exista uma *idade apropriada* para aprender: as pesquisas demonstram que a aprendizagem ocorre em qualquer idade, ainda que a pertinência a determinados grupos socioculturais ou etários possa estar relacionada à variância nas funções, características e estilos cognitivos (apud Di PIERRO, 2005, p. 1120 – grifos da autora).

Nesse item específico da leitura e escrita, várias são as motivações e expectativas para o retorno⁴⁰ aos espaços educativos. Entre as falas mais recorrentes, estão aquelas que dizem precisar da alfabetização, conforme ilustramos com alguns exemplos de alunos e alunas de turmas do MOVA Belém, extraídos dos relatórios de assessoramento e acompanhamento:

- arrumar ou melhorar um emprego;
- ler a Bíblia – “Vou para a igreja, mas só escuto, fico com vergonha se me chamam pra ler lá na frente”;
- ajudar os filhos e netos nas tarefas escolares – “nas reuniões de pais e mestres [...] me pediam pra eu escrever o nome deles na folha de freqüência”;

³⁹ Na Ilha de Cotijuba, havia muitas crianças que acompanhavam os pais nas aulas e as alfabetizadoras acabavam por fazer atividades também que envolvessem essas crianças. Uma outra experiência interessante foi realizada no Centro Comunitário São Pedro, no bairro de Icoaraci. Por conta do número acentuado de crianças, a alfabetizadora resolveu construir uma brinquedoteca envolvendo adolescentes (meninas) que ficavam ociosas, conversando em frente ao centro. Todo o material pedagógico foi fornecido pela SEMEC.

⁴⁰ Em todos os espaços educativos onde fazíamos assessoramento e acompanhamento em entrevistas e conversas informais quase todos e todas admitiram já ter passado por algum processo de escolarização e, por inúmeras razões, não foram alfabetizados; ou, pelo menos, não o suficiente para “ler de carreirinha”, conforme suas próprias palavras.

- tirar a identidade (RG) com sua própria assinatura – “Eu tive várias alunas que queriam tirar os documentos”;
- ler jornais, revistas, livros, bulas de remédio, preços e marcas – “Muitas queriam ler e escrever para ler livros, porque ganhavam livros e não sabiam ler”;
- socialização – “[...] conhecer gente nova e porque fazia tempo que estudaram e queriam retornar, aprender mais, queriam escrever”;
- não passar mais “vergonha” – “[...] eu fui notando que não era vergonha de escrever o nome, mas eles realmente não sabiam escrever o nome deles”.

Nos espaços educativos do MOVA Belém (tanto das Ilhas quanto dos bairros de periferia), essas pessoas eram originárias, em sua maioria, do interior do Estado, onde o acesso à escola é penoso; muitos declararam vir do Maranhão, por exemplo. Quase todos estavam em situação de desemprego ou de sub-emprego, vivendo de pequenos “bicos”, e tinham na escolarização uma esperança de mudar de vida.

As marcas dessa heterogeneidade nas turmas são constatadas na presença de pessoas que, embora bem jovens, já assumiram responsabilidades familiares. Também é muito expressivo o número de adultos; maior ainda, o de pessoas da terceira idade (ou melhor idade). Um bom exemplo é o Seu J. da Ilha de Cotijuba: tem 83 anos e é um exímio contador de história.

Quando perguntamos as razões que os levam a abandonar a escola (principalmente no caso dos mais jovens) ou não se matricularem na escola formal, as respostas mais freqüentes são: as normas muito rígidas da escola, a falta de dinheiro para uniformes e transporte, problemas com professores e professoras, insegurança (em particular as brigas de gangues), gravidez, cuidado de filhos e parentes, viagens para o interior do Estado (quando retornam depois de quinze ou trinta dias, a escola não os aceita mais).

Os adultos alegam que não têm estímulo para estar numa sala cheia de adolescentes⁴¹, acham que serão discriminados (alguns chegam a relatar essas experiências) e que a escola fica distante de suas residências. Um aspecto importante: se a necessidade de trabalhar foi a principal razão que os afastou da

⁴¹ Em Belém (acreditamos que em outros municípios também), é cada vez mais comum o número de adolescentes que estão no ensino noturno para acelerar os estudos, por questões de trabalho, ou mesmo, porque foram punidos por comportamento inadequado no diurno. Nesse sentido, o ensino supletivo também se configura numa forma de punição para quem não se comportar “direito” junto às crianças. Ou, nas palavras de Di Pierro (2005, p. 1131) “em princípio, sobressai a percepção da “juvenilização” do alunado da educação de jovens e adultos”.

escola, é essa mesma necessidade que os faz procurar as turmas de alfabetização. Uma das falas recorrentes é que “ninguém dá emprego pra quem não sabe ler nem escrever”.

Numa sociedade escolarizada, grafocêntrica, industrializada, em que há uso constante das tecnologias de informatização e informação, os grupos, principalmente de jovens e adultos “pouco letrados”, são as maiores vítimas. Essa classificação, segundo Oliveira (1995, p. 147), não se refere, nesta discussão, a nenhuma classificação técnica do grau de alfabetização, pois são grupos que

tendem a ser extremamente homogêneos do ponto de vista social: seus membros são imigrantes de zonas rurais empobrecidas, trabalhadores em ocupações urbanas pouco qualificadas, com uma história descontínua e malsucedida de passagem pela escola e filhos de trabalhadores rurais analfabetos e semi-analfabetos.

Com certeza, são pessoas sábias, possuem uma visão de realidade e fazem “análise de conjuntura”, de acordo com os elementos dos quais dispõem. Não estão familiarizadas com as teorias sociais, nem com as análises advindas dessas teorias, mas sabem o mais importante: lidar com os conflitos e as contradições da realidade.

3.3.2. Sobre os alfabetizadores e alfabetizadoras...

O perfil de alfabetizadores e alfabetizadoras não é muito diferente dos alfabetizados e alfabetizadas, quanto à etnia, situação socioeconômica, moradia, emprego. O fato de assumirem a condição de voluntários demonstra um pouco disso, com exceção dos estudantes de graduação, que assumem a condição de estagiários.

No tocante às práticas culturais em que alfabetizadores e alfabetizadoras tomam parte, é uma dimensão pouco explorada e pouco visualizada. É certo que pessoas, até por autodefesa, tendem a omitir as práticas culturais consideradas inferiores ou menos legítimas e buscam valorizar aquelas consideradas válidas socialmente. Entre os sujeitos entrevistados, só duas pessoas costumam ir ao cinema e só uma costuma ir ao teatro, a mesma que frequenta concertos, festivais, museus: “de grátis, é claro!”, disse ela.

Com exceção da coordenadora e do assessor pedagógico, as demais costumam ficar no próprio bairro, nas festas da comunidade, do santo padroeiro, nos festivais de comidas típicas. Tiveram a oportunidade de conhecer pontos históricos de arte e cultura, após a entrada no MOVA Belém. Duas alfabetizadoras só viajaram para

outros Estados em função dos Encontros Nacionais de MOVAs, iniciados em 2001, nos quais tiveram trabalhos aprovados como relatos de experiências.

As práticas culturais dos educadores e das educadoras dão impacto ao trabalho que realizam junto aos jovens e adultos. Como fortalecer todas as práticas culturais? Como democratizar o acesso à cultura para esses e essas que têm baixo poder aquisitivo? É possível potencializar os equipamentos de cultura e lazer para jovens e adultos? São indagações que encontram as primeiras pistas num projeto político-pedagógico comprometido e engajado na comunidade.

A despeito dos limites dessas práticas culturais, muitas são as outras atividades desenvolvidas no âmbito do MOVA Belém. Fazem campanhas para arrecadar fundos para os espaços (comprar lâmpadas, gás, água, pagar a conta de energia elétrica); trabalham em campanhas de combate e prevenção de drogas, principalmente o álcool; fazem cursos de artesanato para os alunos, as alunas e outras pessoas da comunidade; participam de movimentos sociais reivindicatórios; fazem denúncias junto aos órgãos competentes; e todas as noites estão nas salas de aula.

Uma das mais ricas experiências é a da alfabetizadora Beatriz, do bairro da Sacramento, onde criou um Grupo de Mulheres “que se reúne toda terça-feira e aprende a fazer estampanaria, bijuteria, pintar, crochê, ponto cruz etc. É bom tudo isso...”. Organizou com os alunos e as alunas uma pequena cooperativa, montam feiras e vendem a produção. Com tudo isso, muitas vezes, sentem-se incapazes para lidar com os problemas da criminalidade, do desemprego, da violência. Mas alguém sabe?

Nesse contexto, são colocadas responsabilidades e tarefas muito complexas e demasiado número de problemas para o alfabetizador ou a alfabetizadora solucionarem. Dependendo do seu compromisso, de suas possibilidades e interesses, determinados aspectos são priorizados no seu cotidiano de trabalho. No entanto, todos os problemas⁴² citados são importantes e exigem respostas tão imediatas, que os alfabetizadores e as alfabetizadoras sofrem com as dúvidas, incertezas e indecisões, quando não com impotência e desespero. Também é

⁴² Um exemplo é vivenciado na Vila da Barca, no bairro da Sacramento, em que a alfabetizadora Beatriz relatou que seus alunos estão envolvidos em jogos de baralho e dominó. Diz mais: “E o jogo é apostando dinheiro, com certeza! Conheço um que diz que faz as compras da casa dele só com dinheiro que ele ganha no jogo. Ele é viciado, é toda noite, toda noite. Ele foi um dos meus alunos no início, depois ele desistiu porque não saiu do vício. Ele não voltou”.

relevante destacar que esses problemas compõem o contexto da alfabetização de jovens e adultos e que lidar com eles faz parte da prática pedagógica e da formação continuada dos educadores e das educadoras numa perspectiva popular.

Esses problemas demandam ações muito mais complexas e amplas, que extrapolam os limites dos espaços educativos, como esclarece Santos (2002, p. 367):

Estes problemas só poderão ser superados com a conjunção de várias políticas públicas, voltadas para as necessidades das camadas populares. Políticas no campo da redistribuição de renda, políticas de emprego, habitação e saneamento, políticas de saúde e programas sociais de diversas ordens. Só assim, inserido em um campo maior de reformas, o sistema público poderá se transformar e apresentar um melhor desempenho. A educação sozinha não pode assumir a solução dos problemas sociais.

O docente poderá realmente assumir sua função e seu papel, de acordo com aquilo que é posto pelas políticas públicas no campo educacional, quando forem criadas condições para que ele possa dedicar-se à solução dos problemas educacionais. Quando ele/a puder concentrar suas energias em colocar em ação uma proposta de currículo afinada com as concepções de uma educação inclusiva. Quando o Poder Público entender que, **para uma mudança no quadro da educação, é necessário que sejam realizadas reformas econômicas e sociais e sejam concedidas mais verbas para a educação** e mais apoio e incentivo à carreira docente. *(grifos nossos)*

No campo das lutas políticas, os alfabetizadores e as alfabetizadoras estão reivindicando melhores condições de trabalho, pressionando para que a SEMEC os assumam com todas as garantias contratuais e legais, por concurso público na rede municipal. Exercem ações no âmbito local, mas não ignoram que as disputas por políticas públicas se dão num campo mais complexo e multifacetado.

A ex-coordenadora (entrevista à autora em 12/09/2005) do MOVA Belém reconhece que “a superação do analfabetismo não vai se dar com migalhas; ela tem que se dar com educação, com uma política voltada para isso, que respeite esses indivíduos”. O contexto dessa fala envolve as críticas à bolsa e às condições precárias de alguns espaços educativos. A entrevistada admite as implicações disso na prática alfabetizadora e a contradição de um governo democrático-popular que não assegura efetivamente a dignidade dos seus trabalhadores.

Essas pessoas receberam, durante quase dois anos, uma mísera bolsa (chamavam-na de “*polchete*”) de R\$ 50,00, pela qual tinham de arcar com alguns compromissos: a) frequência nas formações continuadas (comunicar quando não pudessem comparecer); b) carga horária diária na sala de aula, com duração de

duas horas e trinta minutos e quinze minutos de lanche; c) matrículas dos alfabetizandos e alfabetizandas, encaminhando-os à escola, ao final de cada semestre ou ano, ou quando julgarem necessário; d) comunicação antecipada ao monitor(a) e/ou assessor(a) pedagógico de problemas, como mudanças, dias sem aula, reuniões etc.; e) organização da frequência diária dos alunos; f) atualização do planejamento semanal, apresentado-o ao assessor(a) ou monitor(a) no assessoramento e nas formações; g) implementação e desenvolvimento da proposta político-pedagógica do MOVA Belém nas turmas.

Diante dessas condições, do nível de exigência e da incompatibilidade com o retorno financeiro, havia/há uma rotatividade expressiva nas turmas. Quem se mantém mais tempo são pessoas que possuem outra renda no diurno e a bolsa é só complemento. Ainda sobre a bolsa de R\$ 50,00, quando perguntamos à Drika quais as suas críticas ao MOVA Belém, disse ela:

Ao dinheiro, é claro. Tô tão empolgada aqui falando do MOVA que esqueci a parte financeira. Essa realmente merece observação, principalmente em relação ao dinheiro dos alfabetizadores que deixou muito a desejar. Tinham alfabetizadores que ensinavam por amor com R\$ 50,00. Eu sinto muito, mas amor não enche barriga, lamento muito a minha resposta, mas dinheiro pouco não enche barriga e essa é uma das críticas maiores (entrevista à autora em 19/08/2005).

Enfim, alfabetizadores e alfabetizadoras reconhecem as implicações colocadas em seu cotidiano. Entretanto, existem limites na consolidação do trabalho nos espaços educativos do MOVA Belém, devido às dificuldades impostas pela falta de infra-estrutura. Tanto é verdade, que as melhores experiências foram aquelas quando os alfabetizadores e as alfabetizadoras experimentaram condições de trabalho mais favoráveis, maior disponibilidade e participação sistemática da formação continuada.

3.4. As práticas pedagógicas na beira do rio: o MOVA nas ilhas



Foto N º 3 – Espaço Raízes da Fé/Praia da Saudade – Ilha de Cotijuba
Arquivo Pessoal: Erick Moraes

Optamos por trazer relatos e fragmentos das práticas pedagógicas realizadas nas ilhas, por uma exigência daqueles e daquelas que moram e trabalham nas mesmas. Há uma fala recorrente entre educadores e educadoras que trabalham nessas áreas, acerca do tratamento a eles dispensado, o que tem sido dado em forma de “nota de rodapé”.

Acreditamos que as questões referentes ao desenvolvimento da alfabetização de jovens e adultos no continente são abordadas no decorrer do texto. Entretanto, há especificidades nas ilhas que demandam um maior detalhamento, pois essas representam 65,64% da área total de Belém, maior que a parte continental, que é cortada por igarapés. A sua população é quase invisível aos olhos das políticas públicas.

Em Belém, são quarenta ilhas (algumas estatísticas apontam quarenta e três), segundo o Anuário Estatístico do Município de Belém, de 2005, das quais apenas duas – Mosqueiro e Caratateua – são consideradas urbanas. Dentre as demais, estão Jutuba, Paquetá, Cotijuba, João Pilatos, Combú, Piriquitaquara, que têm como único meio de transporte o barco, nas suas formas mais variadas. Outras ilhas fazem fronteiras com outros municípios, como Acará, por exemplo.

A ilha de Caratateua, também chamada de Outeiro, possui uma população de 26.225 pessoas. A grande maioria depende de trabalhos sazonais, como o turismo

nas inúmeras praias nos meses de verão, assim como dos pequenos comerciantes e do funcionalismo público. O transporte coletivo é um ponto de estrangulamento na ilha.

Se as condições de trabalho dos alfabetizadores e das alfabetizadoras nos espaços educativos do continente são precárias, nas ilhas assumem conotação de calamidade pública. Enumeramos algumas dessas dificuldades nas ilhas: transporte para ir e vir das ilhas (depende das condições do tempo, do número de passageiros e do horário)⁴³; transporte dos alunos para as turmas⁴⁴; horário das aulas (sempre à tarde, pela inexistência de energia elétrica); trabalho incompatível com o horário das turmas. Confirmando essa limitação, diz Suelem (entrevista à autora em 18/08/2005): “[...] porque a gente não dispõe de energia elétrica, então a noite é impossível; no máximo aqui às 17h já começa escurecer devido aqui ser mata, vai escurecendo depressa e não tem condições de dar aulas à noite”. Acrescentem-se também as questões de infra-estrutura, como falta de água potável, banheiro, fogão, gás, lampião.

Reconhecemos, entretanto, que a educação (Ensino Fundamental principalmente) foi uma área que se expandiu muito no período compreendido entre 1997 a 2004. Anteriormente, quase todos os alunos e alunas que concluíam a Educação Infantil e o Ciclo Básico (equivalente a 1ª à 4ª série) tinham de atravessar para o continente, para dar continuidade aos estudos. Hoje, pelo menos em Cotijuba, os alunos e as alunas têm condições de concluir o Ensino Fundamental e Médio na própria ilha.

O Centro de Referência Escola Municipal Prof. Eidorf Moreira, popularmente conhecido como Escola Bosque, administra como anexos os espaços e as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental localizados nas ilhas. Nessas modalidades de ensino, os problemas não são diferentes, embora haja um agravante: os professores e as professoras não fazem concurso para trabalhar nas ilhas. Em consequência disso, há uma rotatividade grande, pois ficam dois ou três meses e são vencidos pelo cansaço e pelas condições (indignas) de trabalho.

Não é nossa intenção generalizar as dificuldades, a ponto de não reconhecer essa experiência ilhéu riquíssima. Existem professores e professoras que fazem a

⁴³ O transporte encerra-se às 18h, com exceção da ilha de Caratateua, que utiliza o transporte terrestre.

⁴⁴ Dentro da própria ilha, há necessidade de barco (chamado barco-escola) para fazer o transporte dos alunos e das alunas para as turmas e, depois, levá-los de volta às suas casas.

opção político-pedagógica de trabalhar nesses espaços e estão na luta pelo que chamam de pedagogia dos ribeirinhos. Não adentramos nos meandros dessa discussão por ser ainda embrionária e estar localizada no âmbito da educação formal, mais precisamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Assim, os alfabetizadores e alfabetizadoras, na condição de voluntários, não têm participado desses debates.

É relevante destacar que nas ilhas o índice de pessoas jovens e adultas analfabetas é alto, assim como é alto o daquelas que não concluíram o Ensino Fundamental. É quase proporcional à falta de motivação dessa população para compor as turmas. Acharmos que comungam para formação desse quadro as dificuldades já elencadas e o fato de trabalho e aulas serem atividades concomitantes. Alguns acordos foram feitos com os alfabetizandos e as alfabetizandas, para que garantissemos a frequência nas turmas: respeito com a dinâmica de trabalho dos jovens e adultos, principalmente na coleta de açaí, quando há um envolvimento de toda a família, inclusive de crianças e adolescentes que também deixam de frequentar a escola nesse período. De acordo com a alfabetizadora Suelem essa

[...] dificuldade que a gente tem aqui é porque agora nesse período a gente está vivendo um período desse ano, no mês de agosto. Dessa época de julho até outubro aqui na ilha, as pessoas trabalham com a safra de açaí nessa época. E a única maneira de ganhar é na safra do açaí pra eles ganharem algum dinheiro. Então, é a dificuldade que eu vejo muito é conseguir levar esse aluno pra sala de aula, porque ele tem que apanhar açaí, eles vão pro mato pra pegar o açaí pra comercializar em Belém no Porto da Palha, [...] tem que ter muita persistência mesmo, porque é o único período em que eles estão ganhando dinheiro (entrevista à autora em 18/082005).

A coleta de açaí vem diminuindo drasticamente ao longo dos últimos anos, conseqüência das invasões nessas ilhas, de empresas de beneficiamento e exportação e da própria degradação ambiental. Mesmo assim, os alfabetizadores e as alfabetizadoras devem ter tolerância e sensibilidade nos dias de chuva intensa, principalmente nos meses de janeiro a março quando fica alagado e prolifera uma grande quantidade de mosquitos, inviabilizando, às vezes, a saída de casa. As trilhas (para os que não usam o barco-escola) ficam alagadas. Chove o dia inteiro.

Em algumas ilhas, negociamos com a SEMEC a garantia do barco-escola para o transporte dos jovens e adultos, a exemplo do que já acontecia com as

crianças e adolescentes. Porém, a contrapartida foi problemática, muito em função dos entraves administrativos e da falta de priorização da SEMEC para com esse contingente de pessoas. Para outros espaços, a reivindicação e a posterior negociação eram a garantia de lampião (mais gás ou óleo diesel, é claro): também não foram atendidas a contento. Buscando exemplificar tais fatos, pensamos que as falas dos sujeitos entrevistados podem ser mais contundentes:

A Prefeitura poderia ter investido para que isso fosse menos penoso, né. Muitas vezes a gente teve que ficar para dormir na ilha, porque não tinha como voltar sabe.

Em termos de alimentação também pra gente. Se a gente não levasse um lanche, alguma coisa pros educadores, ia ter que depender da alimentação deles e, muitas vezes, eles não tinham, eles eram pessoas carentes e não tinham como dar (Genoveva, entrevista à autora em 10/09/2005).

Muita gente não quer mais dar aulas no MOVA, porque tem essa formação dia de sexta-feira e porque gasta muito pra ir pra lá. A passagem (de barco) já tinha aumentado para 2,50 e agora baixaram para 2,00 e assim fica difícil também, né. É preciso muita força de vontade de querer alfabetizar alguém. [...] porque o último barco sai às 6h30 (18h30) e a formação acaba 21h30, 22h e isso é uma dificuldade de se trabalhar nas Ilhas (Maria, entrevista à autora em 18/10/2005).

Segundo dados do relatório Síntese de Indicadores Sociais⁴⁵, do IBGE, tendo como base os dados do PNAD 2004 (Pesquisa por Amostra de Domicílios), “mais de ¼ da população rural se diz analfabeta”. Não estamos aqui chamando os ilhéus de população rural, até porque não temos argumentos para confirmar isso. Apenas incluímos nesses números muitos dos ilhéus com os quais trabalhamos.

O Brasil ainda tinha, em 2004, uma proporção de 11,4% da população de 15 anos ou mais de idade que declarava não saber ler ou escrever um bilhete simples, uma taxa de analfabetismo similar à de países como Jordânia (10,1%), Peru (12,3%) e Bolívia (13,5%) e acima das de países em desenvolvimento como o México (9,7%), China (9,1%), Chile (4,3%), Argentina (2,8%) e Cuba (0,2%). A situação era pior ainda nas áreas rurais, onde 25,8% da população se declararam analfabetos, enquanto a proporção nas áreas urbanas era de 8,7%.

As mais elevadas taxas de analfabetismo foram encontradas no Nordeste, variando de 19,4% em Sergipe a 29,5% em Alagoas. Distrito Federal (4,2%), Santa Catarina (4,8%) e Rio de Janeiro (4,8%) foram os únicos estados com taxas inferiores a 5%.

Em relação aos analfabetos funcionais, o quadro era mais preocupante: quase ¼ da população brasileira encontrava-se nessa condição. Nas

⁴⁵ Dados extraídos da página <<http://www.ibge.org.br>>, acessado em 14/04/2006. Quanto aos analfabetos funcionais a mesma página, em nota de rodapé, registra que são “pessoas com 15 anos ou mais de idade e menos de 4 anos completos de estudo, ou seja, pessoas alfabetizadas, mas não suficientemente familiarizadas com as bases da leitura, escrita e operações matemáticas elementares”.

regiões Norte e Nordeste, os percentuais alcançavam 29,1% e 37,6% respectivamente. Entre os estados, chamavam atenção as elevadas proporções de analfabetos funcionais em Alagoas (45,5%) e Piauí (42,4%) (BRASIL, 2004).

Ainda segundo essa mesma base de dados,

A taxa de analfabetismo da população preta e parda continuava, em 2004, mais que o dobro da apresentada pela população branca (16% contra 7%), sendo a maior diferença registrada em Alagoas (22% para brancos, 34% para pardos e 41% para pretos). Em termos de analfabetismo funcional, o quadro de desigualdade era semelhante: no país, 18% da população branca tinham menos de quatro anos completos de estudo, percentual que foi superior a 30% para as pessoas de cor preta e parda (BRASIL, 2004).

Importa ressaltar que essas disparidades não se dão apenas nas taxas de analfabetismo, não somente para o caso dos ilhéus. A diferença entre pretos/pardos e brancos verifica-se nos níveis de salário, acesso à universidade, taxa de fecundidade e mortalidade infantil, mas não nos deteremos a elaborar mais.

Voltemos às questões peculiares aos ilhéus. Expressões como “caboquinhos”, “nativos”, “índios”, ou “risadinhas” são freqüentes na vida dos moradores e das moradoras das ilhas. São pessoas que, diariamente, atravessam o rio para trabalhar, estudar, ir ao posto médico, fazer serviços bancários e outras inúmeras atividades cotidianas que fazem os ditos urbanos ou do continente. Mesmo assim, o preconceito e a falta de respeito fazem parte da rotina dos ilhéus. Duas falas retratam esse preconceito ou as “brincadeiras de mau-gosto”, como diz a alfabetizadora Suelem:

Rola, com certeza, bastante brincadeiras mais pesadas, que eu vejo de “mau-gosto” e hoje eu não tenho vergonha de morar no meio dos índios. Tem umas pessoas que me chamam de índia, porque sabem que eu moro aqui na ilha, mas isso não me fere não, porque onde eu chego eu digo que moro na ilha do Combú. Depois que eu vim morar aqui, eu não menti e eu não vou mentir, dizer que eu moro na cidade [...].

Com certeza, tem sim discriminação, eu não aceito. Eu sei exigir, eu sei exercer a minha cidadania, eu sei exigir meus direitos, então, é uma coisa que eu não aceito. Se eu me sentir discriminada eu, com certeza, vou falar com essa pessoa e vou revidar, porque eu não vou aceitar isso (entrevista à autora em 18/08/2005).

A própria experiência do MOVA Belém, na distribuição da assessoria pedagógica e da monitoria para o assessoramento e acompanhamento das turmas

das ilhas e dos espaços educativos, sempre foi um ponto de estrangulamento na equipe. Nunca se chegava a uma distribuição eqüitativa e acabava por assumir esse assessoramento a coordenação dos distritos DAICO E DAOUT. Quanto a monitoria eram selecionadas pessoas das próprias ilhas, muitas vezes sem os referenciais, nem a experiência suficiente o que comprometeu os resultados do trabalho. Talvez estejamos sendo levianos (ou precipitados), ao dizer isso. Contudo, esse é um reflexo dessas limitações impostas pela falta de infra-estrutura para o trabalho, assim como evidencia as peculiaridades do envolvimento com as ilhas.

Para concluir, o continente e as ilhas apresentam dificuldades principalmente quanto à infra-estrutura, mas não semelhantes face às especificidades e as formas de tratamento também diferenciadas. Apesar dessas limitações, o trabalho nas ilhas representou um avanço expressivo na oferta da alfabetização de jovens e adultos em Belém, no período de 2001 a 2004, quando se iniciou esse processo de expansão do atendimento as necessidades básicas das populações ribeirinhas.

3.5. Dos discursos às práticas pedagógicas de alfabetizadores e alfabetizadoras: alguns fragmentos...

Tornou-se lugar comum, retórica obrigatória dos projetos político-pedagógicos das escolas, dos programas e de outras experiências educativas incorporar nos discursos “formar cidadãos críticos”, “dialogicidade”, “partir da realidade dos alunos e alunas”, expressões que nem sempre dão conta dos diferentes matizes e concepções que abarcam cada uma delas. Ao lado dessas concepções, as práticas pedagógicas dos alfabetizadores e das alfabetizadoras do MOVA Belém caracterizam-se como díspares e contraditórias, longe, às vezes, das promessas de criticidade aludidas.

Tomamos alguns fragmentos dessas práticas para esclarecer e ilustrar como os projetos, muitas vezes, se restringem ao plano das concepções e não da práxis. Que essa construção não é linear, nem tampouco, escapa às perspectivas generalistas. Torna-se indispensável competência técnica e política para garantir as opções democráticas.

No MOVA Belém, vivenciamos uma descontextualização do processo ensino-aprendizagem. Em muitos momentos, concebendo-o de forma idealista e reduzindo as práticas a dimensões estritamente cognitivistas e fragmentadas, desvinculando-o, na ação pedagógica, da relação com a comunidade, das ações de cidadania, noções de direitos também remetem ao esfacelamento e enfraquecimento dessas propostas. As práticas pedagógicas padecem dessa disputa por sentidos e significados.

Nesse sentido, apresentamos alguns fragmentos das falas dos protagonistas recorrentes em todos os depoimentos e que marcam, sobremaneira, as práticas pedagógicas no MOVA Belém. A premissa de Freire (1987, p. 75) de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” faz do MOVA Belém, mais do que um Movimento de Alfabetização, contraditório, instigante, difícil, plural, mas movimentos de esperança, de libertação, de transformação e de coletivos de cidadãos e cidadãs, sociais e politicamente ativos.

Na tentativa de sintetizar as contradições do MOVA Belém, optamos por trazer para o texto alguns fragmentos que nos possibilitam perceber as tensões vivenciadas nas salas de aula de educação popular.

(In)formação continuada: nesse item estão concentrados os elementos concernentes à formação inicial (na perspectiva do projeto) e continuada e os procedimentos para garantir a aprendizagem dos alfabetizados e das alfabetizadas.

Todas as falas são no sentido de referendarem a importância da formação, falam com afetividade desses momentos em que se discutia a importância do desenvolvimento da trilha metodológica proposta pelo tema gerador e outras temáticas pertinentes à alfabetização de jovens e adultos. Essa pertinência vale, também, para os alfabetizadores e alfabetizadoras das ilhas, em que o cansaço e a falta de infra-estrutura são provocados pelo fato de não ter sido priorizada uma dinâmica diferenciada, que contemplasse as peculiaridades das ilhas. Ainda assim, alfabetizadores e alfabetizadoras consideraram fundamental para o desenvolvimento do trabalho e pelas relações estabelecidas com os pares. Vejamos algumas falas:

Apreendi [com a formação continuada] que nunca devemos pensar que nós sabemos tudo, que a gente deve compartilhar os conhecimentos com os alunos e eles conosco para que a gente possa contribuir não só com a educação, mas com um mundo melhor, com uma comunidade melhor (Cacau, em entrevista à autora em 28/09/2005).

É assim uma relação onde a gente tinha o respeito, o amor e o companheirismo sempre (Luiza, entrevista à autora em 26/09/2005).

As construções pedagógicas das turmas, dos espaços e dos distritos obedecem à compreensão individual de cada um, assim como os recursos que dispõem para trabalhar. Nesse fazer, vão descobrindo novas possibilidades para suas práticas. Nesse sentido, a formação continuada pode não estar respondendo às demandas dos alfabetizadores e das alfabetizadoras nem ajudando a lidar com o cotidiano da sala de aula; daí, a dicotomia entre teoria e prática.

No dia-a-dia, os agrupamentos distritais (assessoria pedagógica, monitores e alfabetizadores) começam a experimentar novos modos de fazer. Os resultados são construções que tomam por base as idéias centrais, mas a organização vai tomando conotações diferenciadas. Vejamos este exemplo da construção feita pelos distritos:

1. Levantamento de dados que já possuímos (quantitativos e qualitativos)
2. Levantamento de hipóteses sobre: quais os problemas que a comunidade enfrenta (olhar do educador)? Quais seriam as questões problemáticas na perspectiva dos moradores? Como a comunidade explica sua vivência concreta?

3. Preparação do roteiro de observação participativa e de entrevistas (privilegiar diferentes dinâmicas e instrumentos)
4. Organização e análise dos dados coletados: problemas e contradições na visão da comunidade e na perspectiva dos educadores – seleção de falas e fenômenos significativos (descritivos, analíticos e propositivos);
5. Escolha de temas geradores considerando a perspectiva dos educandos;
6. Redução temática: rede temática/ tema/ contratema/ questão geradora/geral;
7. Seleção de conhecimentos sistematizados a partir das relações presentes na rede temática;
8. Negociação entre os educadores dos conhecimentos e das relações da rede que cada área pretende trabalhar (elaboração das questões geradoras das áreas)
9. Preparação de programação interdisciplinar
10. Preparação de atividades para sala de aula (RELATÓRIO DAGUA/DABEL).

Vejamos outros exemplos relatados pela ex-coordenadora do MOVA Belém:

Nas salas de aula, era possível encontrar pessoas trabalhando com o mesmo tema, mas era diferenciado, construía a sua metodologia de acordo com a sua compreensão [...] e a metodologia é construída pelo sujeito que vai fazer a ação. Então, cada sujeito tinha uma proposta pedagógica, trabalhava de acordo com o tema gerador, mas cada parte era construída de acordo com o estar do sujeito na educação, o ser daquele sujeito na educação. As pessoas se apropriaram de forma diferenciada: uns se apropriaram muito bem, outros menos e alguns nunca entraram na proposta, nunca aceitaram a proposta (Adelaide Brasileiro, entrevista à autora em 12/09/2005).

Os argumentos da ex-coordenadora são evidências dessas novas construções. Nesse sentido, as dificuldades dos alfabetizadores e das alfabetizadoras não podem ser deslocadas para o âmbito das queixas, lamentações e reclamações, mas devem ser concebidas como demandas de conteúdo para a formação continuada. Se assim não forem compreendidas e tratadas, é porque talvez ainda não se saiba como lidar com as necessidades do cotidiano da alfabetização.

Conjecturas à parte, o fato é que a formação continuada condensa duas dimensões fundamentais. A primeira diz respeito à inconclusão do ser humano, pressuposto que nos coloca em processo permanente de ensino-aprendizagem em todos os campos, na busca *ontológica de ser mais*. A segunda é a dimensão do conhecimento como infinito, porque jamais conseguiremos saber tudo, ter acesso a tudo – até porque a socialização desses conhecimentos é extremamente desigual –; logo, sempre haverá conhecimentos que ignoramos.

Por essa razão, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44). Isso não torna a formação desnecessária ou mais uma etapa a ser cumprida. Ao contrário, reforça a idéia de uma política de formação continuada séria e contundente, com o propósito de possibilitar aos alfabetizadores e às alfabetizadoras a construção de trajetórias pedagógicas de acordo com as necessidades do grupo.

(Des)conceituação: queremos aqui chamar a atenção para a variedade de interpretações conceituais que se sobrepõem no MOVA Belém – a maioria delas dissonante e destoante – sobre letramento, alfabetização, educação popular, tema gerador, sociolingüística etc. Isso dificulta que se trace um perfil mais acurado sobre a aplicabilidade da metodologia proposta pelo tema gerador. Não obstante, chegamos à conclusão de que as limitações estavam no nível da concepção/apreensão, resultando fragilidades e incongruências na implementação das atividades de sala de aula. Alguns trechos das falas dos sujeitos da pesquisa sugerem isso:

No PROALFA, a gente trabalhava com palavras geradoras. Por exemplo: a gente pegava a palavra desemprego, escrevia no quadro DESEMPREGO, aí fazia aquela leitura, alguns conseguiam ler uma sílaba, outros liam uma letra e a gente fazia toda uma discussão sobre aquela palavra [...], eu ia anotando no quadro mesmo a fala de alguns alunos. Depois, a partir daquelas falas, a gente ia montando o texto. [...] Houve uma discussão muito grande se a gente entendia mesmo o que era tema gerador [...]
(Madre, entrevista à autora em 08/08/2005).

A prática pedagógica se repete cotidianamente, sem muita “consistência” no trato com as questões referentes ao tema gerador. De uma outra maneira, aprenderam a “linguagem”, o “discurso” da educação popular e do tema gerador. Contudo, ainda mantêm uma distância visceral da prática pedagógica em muitos dos espaços observados, visto que a formação e o assessoramento não têm dado conta de superar.

(Des)encontros: a partir das questões colocadas no item anterior, nos espaços educativos, vamos perceber as incongruências entre as crenças, as falas, os discursos e a prática pedagógica nas salas de aula, evidenciando as contradições entre a teoria e a prática, como se fossem processos díspares. Um exemplo disso

são posturas autoritárias nos espaços, mas falas/discursos democráticos nos encontros coletivos.

Vivem constantes dilemas entre as práticas arraigadas em que, sem dúvida, alguns se sentem mais seguros) e a pedagogia libertadora proposta pelo tema gerador. Muito próximo do item anterior, acrescentaram-se aí as questões referentes ao currículo, que compreende tanto o conteúdo da formação continuada quanto os elementos constitutivos da prática pedagógica.

Preencher as lacunas de formação concernentes às sistematizações sobre as experiências educacionais produzidas no âmbito das parcerias entre o poder público e os movimentos sociais talvez tenha como resultado o aprofundamento de idéias superficiais, como expressa a alfabetizadora Genoveva: “A educação popular é uma coisa natural, normal mesmo... uma coisa que a gente aprende sem ser uma coisa assim... forçada. É espontânea”.

Revelam dificuldades de “trazer para a sala de aula aquela pesquisa que nós fizemos e sistematizar isso na sala de aula” (Madre, entrevista à autora em 08/08/2005). Também sugerem dificuldades de articular essas disciplinas e os problemas percebidos e vividos pela comunidade, pois, “quando a gente vai trabalhar com História, Geografia, às vezes a gente sente dificuldade de estar articulando isso, sabe, na sala de aula. É difícil...”, continua a referida alfabetizadora.

Todavia, os alfabetizadores e as alfabetizadoras ensaiam e recriam nos espaços educativos as suas próprias versões da dinâmica de trabalho com o tema gerador. Quando solicitamos que tentassem (e foi uma tentativa mesmo) sistematizar em palavras os conceitos e os aprendizados feitos, foram poucos o que conseguiram fazer.

Até mesmo a monitoria, que pressupomos ter um domínio maior dessas questões, teve dificuldades de pontuar as solicitações feitas. Fizemos a autocrítica, relemos as transcrições e escutamos novamente as fitas gravadas para saber até que ponto a forma como foram formuladas as perguntas e iniciadas as conversas (entrevistas) pudesse interferir nas respostas. Chegamos à conclusão de que havia limitações de compreensão e de trabalho com o tema gerador.

Paciência⁴⁶: essa dimensão chama a atenção por estar presente em quase todas as falas dos sujeitos da pesquisa. Quando solicitamos que enumerassem as características (ou qualidades) que julgavam necessária para ser alfabetizador ou alfabetizadora, dos oito entrevistados, apenas dois não citaram primeiro a paciência como uma delas. Citaram a necessidade de “se apropriarem da proposta” (Cacau) e “se despirem de preconceitos, não achar que sabe tudo e que tá entrando numa sala onde as pessoas não sabem nada” (Madre). Quanto aos que citaram a paciência, vejamos alguns exemplos:

Você tem que ter paciência. Quando eu digo paciência, é do tamanho do mundo, porque não é fácil lidar com pessoas que já têm diversos problemas no dia-a-dia [...] (Drika, entrevista à autora em 08/08/2005).

[...] primeiramente, gostar de ensinar, porque muitas vezes tem que ter paciência (Beatriz, entrevista à autora em 30/09/2005).

[...] porque se não tiver paciência, principalmente paciência. Você tem que se colocar no patamar deles, nunca em cima, mas sempre igual na relação [...] (Luiza, entrevista à autora em 26/09/2005).

Tem que ter paciência. E isso é uma qualidade que tem que ter, porque tem uns alunos que são um pouco... assim... rebeldes (Maria, entrevista à autora em 18/10/2005).

Não sabemos qual o sentido específico que dão à paciência. Concluimos que os trechos transcritos aludem à tolerância (*com os rebeldes*), à perseverança com os que querem desistir, ao respeito ao tempo de cada um (aos ritmos de aprendizagem), à benevolência. Como dito anteriormente, a sala de aula é um espaço multifacetado, possibilitando inúmeras interpretações e muitas experiências. Vários são os jovens e adultos que estão nesses espaços. Implica, necessariamente, uma desestabilização no instituído. Assim, explica-nos Pérez (2003, p. 112):

O cotidiano da sala de aula é um território movediço, incerto e plural; espaço marcado pela desordem, portanto, articulador de inúmeras possibilidades de organização, ou melhor dizendo, de auto-eco-organização; espaço potencializador do acontecer humano; território privilegiado capaz de engendrar linhas de fuga que dão forma a ações que subvertem e transformam o instituído.

A despeito da paciência citada pelos sujeitos pesquisados, ensinar-aprender exige amorosidade, criatividade, respeito, curiosidade epistemológica, competência

⁴⁶ [...] 2. Virtude que consiste em suportar a dores, incômodos, infortúnios etc., sem queixas e com resignação. 3. Perseverança tranqüila. 3. Conformação abúlica e indolente; pachorra. [...] 8. Designa conformação, resignação. (Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa).

técnico-pedagógica etc., que pressupõem novos modos de organização do espaço físico, novos modos de ensinar-aprender e relações éticas.

Afetividade: é uma dimensão latente em todas as falas. A amorosidade, o respeito, a solidariedade são sentimentos que marcaram essa experiência. A formação continuada é descrita como “filé” (Cacau), como ponto de encontro de amizade, afetividade. A emoção toma conta das falas, relembram com carinho as pessoas que compuseram os seus grupos de trabalho, as pessoas que os ajudaram na superação das dificuldades, as experiências mais significativas.

Essa dimensão é recorrente entre os pares e entre os alfabetizados, uma indicação do quanto andam áridas as relações no campo da educação, como em outras esferas da vida. Vejamos alguns fragmentos das falas dos sujeitos entrevistados pela pesquisadora em 2005:

[...] eles me respeitavam e a gente acabou se tornando uma grande família mesmo (Madre, entrevista à autora em 08/09/2005)
É muito carinhosa, tanto deles comigo com eu para com eles (Beatriz, entrevista à autora em 30/09/2005).
Ótima. É assim uma relação onde a gente tinha o respeito, o amor e o companheirismo sempre (Luiza, entrevista à autora em 26/09/2005).
Então, nós tínhamos um relacionamento bom, era um relacionamento que eles falavam, eu falava, eu escutava e eles também me escutavam. (Genoveva, entrevista à autora em 10/09/2005).
Me lembro de um Sr. de 52 anos, que, depois de quatro meses, começou a ler. Meu Deus! Nesse dia eu chorei... (Drika, entrevista à autora em 18/10/2005).

Tomamos de Rios (2002, p. 130) algumas referências para compor um cenário de construção da *felicidadania* (termo inspirado em Betinho, ao juntar os conceitos de felicidade e cidadania), porque “construir felicidadania, na ação docente, é criar espaço, no cotidiano da relação pedagógica, para a afetividade e alegria”. A autora afirma que a escola (ou espaço educativo) confundiu o conceito de seriedade e rigor com “cara fechada”, falta de riso, de prazer. Se jovens e adultos estão nos espaços educativos também *para conhecer gente nova e fazer amizades*, isso deve-nos levar a refletir o quanto andam áridas as relações entre os humanos. Construir felicidadania, então, demanda afetividade. Esta “traz cor e calor à prática educativa” (RIOS, 2002, p.131).

Nos espaços educativos do MOVA Belém, essa afetividade é constatada em algumas turmas, em que a relação chegava ao nível de sentir-se família, de diálogo, de empolgação e de alegria. Contatamos que, nas turmas em que essa relação

estava mais latente, o índice de evasão foi e é bem menor. Esses alunos e essas alunas apresentam mais resistência para saírem da turma do MOVA Belém e para darem continuidade aos estudos na escola formal. Alguns alunos e alunas se matriculam nas escolas, mas não conseguem adaptar-se e acabam retornando ao Projeto.

Na tentativa de sintetizar os aprendizados que fizeram e fazem os alfabetizadores e as alfabetizadoras populares – e demais envolvidos na experiência do MOVA Belém –, afirmamos que é no contexto ético-político, nos pressupostos da educação popular, que buscamos contínua inspiração para a (re)invenção de um movimento curricular comprometido com a emancipação de jovens e adultos, excluídos de tantos outros processos. Entre esses aprendizados, está a necessidade de superar práticas arraigadas que não deram conta de construir uma alfabetização consistente.

A superação de práticas arraigadas demanda tempo, formação, continuidade. Encontrando sentido e significado para desenvolvermos nossas reflexões e novas sínteses, num movimento de ação-reflexão-ação todos e todas podem aprender e ensinar ao mesmo tempo. As práticas pedagógicas vivenciadas nos espaços educativos do MOVA Belém tiveram como objetivo estabelecer uma articulação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, com o propósito de garantir um processo de alfabetização significativo. Partiam da realidade dos alfabetizandos e das alfabetizadas numa atitude de compromisso com a realidade, respeitando a linguagem e as formas de conceber o mundo.

Enfim, fechamos este capítulo, reiterando que os relatos apresentados não são frutos de um trabalho isolado e individual. Ao contrário, na construção curricular empreendida, na discussão das atividades didáticas das salas de aula, na formação continuada às sextas-feiras, no assessoramento às ilhas e a demais espaços educativos e todas as atividades efetivadas, procuramos mostrar a práxis pedagógica como um processo que demanda constante reflexão e que está corporificado no fazer pedagógico.

Os relatos sobre as práticas pedagógicas no MOVA Belém inscrevem-se na perspectiva de um projeto mais amplo de transformação social, que, comprometido com as dimensões existenciais das pessoas, propugna o respeito, a justiça e o compromisso educacional.

CAPÍTULO IV – NOTAS PARA UMA (IN)CONCLUSÃO

Parafrazeando Zabala (1998), o longo processo que finalizamos nestas páginas deixa, em quem as escreveu, sensações e ressaibos muito diferentes. Porque quando uma tarefa como esta é proposta com humildade e expectativas não excessivamente ambiciosas, ao acabar vemos tudo aquilo que queríamos dizer, mas que dissemos, o que gostaríamos de ter analisado, mas ficou só na vontade. No âmbito das práticas pedagógicas de alfabetização de jovens e adultos, esse fato é compensado pela realidade pungente e instigante que toma conta dessa temática, assim como por outras pesquisas que representam muitos dos trabalhos e das contribuições que complementam esta e aportam visões diferentes, por vezes contraditórias, com o que foi expresso aqui.

Entretanto, outros estudos, dado ao propalado “fracasso da alfabetização”, vêm levantando a importância das discussões acerca da alfabetização de jovens e adultos e das peculiaridades inerentes a esse processo. Reconhecemos a profusão de pesquisas desenvolvidas na região norte do país, no sentido de trazer elementos constitutivos da educação nessa região.

A redação empreendida foi e é uma tentativa de não ser exaustiva, muito menos de ter a pretensão de dizer a última palavra em relação aos diversos ângulos de práticas alfabetizadoras populares aqui tratadas. Se serviu para dar uma dimensão global e, sobretudo, se pôde mostrar a necessidade e a utilidade de discutir a alfabetização de jovens e adultos no âmbito das políticas públicas, nós mais felizes estaremos.

A partir dos dados levantados e das questões apresentadas na pesquisa, temos a possibilidade de (re)ver os conceitos e as práticas pedagógicas que tomam parte nos espaços educativos do MOVA Belém. Pensamos também que talvez o nosso estudo tivesse enriquecido muito mais se os alfabetizandos e as alfabetizandas tivessem sido ouvidos, se esses pudessem expressar os significados da experiência empreendida. Porém, por opção metodológica e imposição do tempo para conclusão da pesquisa, não foi possível levar a efeito essa idéia. Ficou para trabalhos posteriores.

As discussões acerca da alfabetização de jovens e adultos normalmente giram em torno da forma de gestar os espaços educativos, os recursos para tal

empreitada, sua garantia como política pública e, fundamentalmente, a relação entre os sujeitos no processo de aprendizagem. Tentamos acrescentar ao debate a necessidade de consolidar um movimento que faça a ligação entre a educação popular, as práticas pedagógicas nos espaços educativos e, por fim, a alfabetização numa perspectiva de letramento.

Essa ligação, manifestada em nossa esperança, por vezes se afundou num mar de dúvidas e inseguranças. Por outras vezes, evidenciou-se latente, com as certezas – sempre provisórias – de que é possível construir relações novas, baseadas em valores éticos e solidários. Nesse sentido, a alfabetização de jovens e adultos pode ser propulsora dessas novas relações.

Conseqüentemente, uma vez consolidado o processo de leitura e escrita enquanto práticas culturais, credencia e/ou potencializa o envolvimento dos sujeitos na (re)apropriação de outros poderes ou de outros conhecimentos. Esses conhecimentos podem ser expressos na dimensão da língua, da linguagem, da ética, da estética, da criticidade. Portanto, os desdobramentos da alfabetização de jovens e adultos na vida das pessoas extrapolam os limites passíveis de serem aferidos.

A perspectiva de consolidação da alfabetização e inserção em práticas culturais de leitura e escrita tem sido recorrente nos fóruns de educação de jovens e adultos nos quais tomamos parte. Um conjunto de propostas tem sido defendidas nesses fóruns, com especial atenção para os Encontros Nacionais de MOVAs (Rede MOVA BRASIL), Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), fóruns municipais, privilegiando as discussões em torno das ações de impacto e superação do analfabetismo.

Nos fóruns de que participamos, ainda há muita polêmica acerca do papel dos MOVAs na constituição de políticas públicas, porque estariam prejudicando a Educação de Jovens e Adultos regular. Entretanto, nossa compreensão é a de que a Rede MOVA Brasil não é adversária da EJA, mas parceira. Tanto é que esses encontros vêm reafirmando a necessidade de assumi-los como política pública.

Muitos foram os debates em torno de uma suposta filantropia empresarial à qual estaríamos fadados, pelo fato de algumas dessas experiências estarem sendo subsidiadas financeiramente por fundações dessa natureza (Ayrton Senna, Itaú, Natura, Orsa). A Rede MOVA BRASIL está ciente do caráter polêmico e provocativo

que carregam esses subsídios. Porém, assentam-se em argumentos dos limites orçamentários desses municípios, frente à demanda e às restrições em nível federal.

Os MOVAs assumem, basicamente, os seguintes referenciais teóricos: a educação popular, o construtivismo socio-interacionista, a psicogênese da língua escrita e os estudos da lingüística e do letramento. São várias experiências nos municípios deste país. E algumas delas, como no caso de MOVA Belém, utilizam recursos do Brasil Alfabetizado, mas implementam ações a partir dos princípios da Rede MOVA Brasil.

Na tentativa de fazer uma síntese analítica dessa experiência de educação popular, optamos por trazer para o texto elementos que nos dessem idéias da amplitude das contradições e tensões vivenciadas nas salas de aula, enquanto parte das muitas lições aprendidas, as quais denominamos de lições da experiência.

As lições da experiência...

Os estudos (BEISEGEL, 1997; CORAGGIO, 2000; PAIVA, 2003) mostram que a história da educação popular surgiu no bojo das práticas de educação de jovens e adultos combinadas com a promoção do desenvolvimento local, assim como uma crítica à ação e/ou à omissão do Estado. Sua abrangência dá conta da intervenção no terreno da consciência, da cultura, da alfabetização, entre outros.

É fato que, nas últimas décadas, as práticas dos movimentos sociais, motivadas pelas lutas por terra e trabalho, pelo direito de morar dignamente, por educação de qualidade, por liberdade e igualdade de raça, credo, opção/orientação sexual etc. ressignificaram o seu conceito. O movimento da educação popular hoje contempla um “enfoque educativo dirigido aos setores marginalizados do sistema educativo oficial e uma doutrina que transcende a esfera meramente educativa, em geral, associando-se ainda com um projeto político de libertação dos oprimidos” (CORAGGIO, 2000, p. 127).

A educação popular insere-se no âmbito de um paradigma emancipatório de Paulo Freire, que pressupõe a participação ativa das pessoas em seu processo de libertação. Essa educação está assentada numa pedagogia revolucionária, que, segundo McLaren e Farahmandpur (2002, p. 95), busca “transgredir as fronteiras

que dividem a “alta cultura” da “cultura popular” – e que privilegiam a primeira sobre a segunda”.

Nesse sentido, Santos (2000) lembra que todas as práticas sociais são práticas de conhecimento. Segundo ele (2000, p. 247), “as práticas que não se assentam na ciência não são práticas ignorantes, são antes práticas de conhecimentos rivais, alternativos. Não há nenhuma forma apriorística para privilegiar uma forma de conhecimento sobre qualquer outra”. Se tomamos parte em processos coletivos de construção de conhecimentos, nossos referenciais são elaborados no diálogo dessas duas dimensões: o popular (senso comum) e o erudito (sistemizado ou oficial).

Ilustramos essa perspectiva a partir de McLaren e Farahmandpur (2002), que, assumindo-se marxistas, esboçam uma práxis, uma “pedagogia revolucionária”; com vistas à construção de uma sociedade (socialista, no caso). Propõem que

a sala de aula e o local de trabalho devem ser transformados em arenas, onde a luta de classe tenha lugar e onde estudantes, trabalhadores e trabalhadoras possam aprender a se tornar ativistas; cooperar uns com os outros; agir coletivamente achando soluções para os problemas dentro de suas comunidades; organizar e mobilizar-se movimentos políticos unificados na luta para construir uma democracia socialista (McLAREN; FARAHMANDPUR, 2002, p. 95-96).

A partir da fala dos sujeitos da pesquisa no MOVA Belém, constatamos, entretanto, que as práticas enraizadas/arraigadas ainda são constantes no âmbito popular. Reside aí um dos limites para a superação dos problemas da comunidade.

Na constituição de uma espécie de mosaico, conjugamos alguns princípios que demarcam, sobremaneira, a educação popular. Pensamos que podem ser descritos obedecendo a algumas idéias básicas: a) conjuga os processos educativos e processos de participação popular; b) trabalha com a intencionalidade política e social em favor das camadas menos favorecidas, com vistas à construção de novas alternativas; c) não dicotomiza os saberes populares e outros de qualquer natureza epistemológica; d) as práticas desenvolvidas apresentam-se para contribuir no desenvolvimento da consciência crítica; e, por fim, e) as questões de educação popular conjugam no seu interior outras ações como a geração de emprego e renda, moradia, cuidados de saúde, desenvolvimento sustentável, entre outros.

Muitas foram e são as lições aprendidas durante esses anos de trabalho com alfabetização de jovens e adultos. Uma das mais importantes foi e é o reconhecimento de que muitas dessas mulheres e desses homens que jamais conheceram o alfabeto (alguns permanecerão assim por toda a vida) não se fizeram menos sábios. O rico repertório de vivências, as experiências do cotidiano os fizeram detentores de um conhecimento que precisa ser considerado na construção de qualquer prática alfabetizadora comprometida.

No tocante à experiência empreendida pelo MOVA Belém, mesmo tendo assumido os referenciais teóricos da Rede MOVA BRASIL, já citados, comporão nossas argumentações conclusivas algumas considerações sobre: 1º) a inexistência de dados consistentes das ações desenvolvidas no âmbito do MOVA Belém; 2º) a consolidação da alfabetização numa perspectiva de letramento; 3º) o caráter de voluntariado do MOVA Belém; 4º) a não instalação do Fórum Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos; e 5º) questões mais gerais, que podem enriquecer o debate sobre a alfabetização de jovens e adultos.

A **primeira** consideração que apresentamos ao debate e que, em nossa opinião, constitui-se num ponto de estrangulamento diz respeito à *inexistência de dados* para a prestação de contas das ações desenvolvidas. Ou melhor, a não sistematização dos (poucos) dados pela SEMEC. Com exceção dos apresentados nos limites deste texto, não existem outros dados já sistematizados quanto aos alfabetizadores e às alfabetizadoras. o que dificulta traçar um perfil mais apurado do nível de escolaridade, renda familiar, por exemplo.

Quanto aos dados referentes aos alfabetizandos e às alfabetizadas, em junho de 2004, a PMB fez uma prestação de contas (motivada pela campanha eleitoral), contabilizando 21. 358 mil pessoas alfabetizadas no período de 1997 a 2004. Esses números representavam, na ocasião, uma redução de 61,02% do número de pessoas analfabetas na capital paraense.

Entretanto, diante desses números, perguntamo-nos: quais os indicadores que apontam que a alfabetização foi consolidada? Que instrumentos foram utilizados para apontar que a proposta político-pedagógica do MOVA Belém foi exitosa? Como se deu o monitoramento (numérico) das turmas e dos alunos e alunas? Quais os números que foram indicadores dessa prestação de contas? São algumas das questões que os resultados apresentados não apontam.

Se a SEMEC/PMB partiu do pressuposto de que as matrículas iniciais das turmas são suficientes para tais resultados, aí teremos dados inverídicos, pois nem todos os alfabetizandos que se matriculam freqüentam, necessariamente, as turmas. Dos que começam a freqüentar, há um índice de evasão enorme, e, dos que permanecem nas turmas, muitos são rematriculados no semestre subsequente, em função dos limites que apresentam no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Há um agravante: dos alunos e alunas que são encaminhados semestralmente para a escola formal, muitos por lá não permanecem. Voltam para o estado em que se encontravam, ou voltam para as turmas de alfabetização.

Os relatos dos alfabetizadores, das alfabetizadoras, da monitoria e da assessoria pedagógica revelam essas situações como freqüentes no MOVA Belém. Alguns fragmentos das entrevistas apontam para o fato de alunos e alunas, muitas vezes, não se sentirem à vontade para dar continuidade aos seus estudos na escola formal. Esse fato é concebido como um entrave ao final de cada semestre. Mesmo quando a avaliação aponta que esses homens e mulheres têm condições de dar continuidade aos seus estudos na escola formal, ainda assim são momentos marcados pela insegurança diante do novo.

A **segunda** consideração é sobre a *consolidação da alfabetização numa perspectiva de letramento*, dando conta de práticas sociais e culturais de leitura e escrita: um processo complexo e dinâmico. São muitas as variáveis envolvidas que denotam um sentido ou outro a um mesmo aspecto.

Significa sair de um ponto já conhecido, para a experimentação de novas formas de saber, de comunicação, de interação. O sujeito letrado tem melhores condições de ingerência nas situações do dia-a-dia. Conseqüentemente, sua participação se torna mais qualificada na sua comunidade e nos movimentos de que toma parte. É fato que, quanto maior for o conhecimento da leitura e da escrita e os seus usos sociais, maior será o processo de emancipação de homens e mulheres.

No caso do MOVA Belém, novamente, não encontramos indicadores que nos permitiam assegurar que a alfabetização foi/é um processo consolidado e que as pessoas jovens e adultas estão aptas a fazerem escolhas sociais e pessoais a partir dos conhecimentos que construíram no Projeto. Nesse sentido, constatamos que o tempo de consolidação de uma proposta democrática e popular, sem dúvida, é bem mais do que se exige/exigiu dos alfabetizadores e das alfabetizadoras.

Aos sujeitos da pesquisa foi solicitado, em vários momentos da entrevista, que fizessem uma descrição detalhada de como, quando, quais, com que frequência, horários, seqüência etc. eram realizadas as atividades na sala de aula. Observamos que diante dessas questões eles e elas mais titubearam, tiveram mais dificuldades de precisão e clareza nas respostas. Conhecem o desenvolvimento da trilha metodológica via tema gerador, mas não conseguem expressar, com clareza, a materialidade dessa ação na sala de aula, no processo de alfabetizar jovens e adultos. Isso nos leva a afirmar que o tempo de duração do projeto (quatro anos) e a formação continuada não foram suficientes para garantir a aplicabilidade da proposta teórico-metodológica.

Importa dizer também que, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal, somente em 2005, foi iniciada uma discussão acerca da construção de indicadores de avaliação e monitoramento do Programa. Fruto, em parte, dos debates e reivindicação dos próprios parceiros e da necessidade de números mais reais e confiáveis.

A **terceira** consideração que destacamos diz respeito ao *caráter de voluntariado do MOVA Belém*. A ex-coordenadora do MOVA Belém reconhece que o caráter voluntário esteve presente na experiência belenense; justificado, segundo ela, pelas restrições orçamentárias e pela amplitude do MOVA, o que demandaria a contratação de 350 pessoas por semestre. Vejamos sua argumentação:

Não dava pra se manter a mesma bolsa que tinham os professores do PROALFA e aí a bolsa teve um valor reduzido. Reduzidíssimo! O que fez com que tivesse a característica de voluntariado e isso, pra gente, era um problema, porque não defendemos que a educação seja feita por voluntários, mas que o Estado assuma a educação. Da educação infantil até quando a pessoa estiver viva e queira estudar, é responsabilidade do Estado, [...] tem que ter uma política voltada para jovens e adultos, uma política que, na verdade, entenda esse sujeito como sujeitos de direitos. A superação do analfabetismo não vai se dar com migalhas, ela tem que se dar com educação, com uma política voltada para isso, que respeite esses indivíduos (Adelaide Brasileiro, entrevista à autora em 12/09/2005).

Mesmo cientes dos limites orçamentários impostos em alguns momentos, ainda assim não se justifica que um governo municipal, pautado no compromisso com a qualidade social da educação, não tivesse sido eficiente (talvez mais comprometido) no trato com os profissionais da educação, mantendo alfabetizadores e alfabetizadoras na informalidade durante toda a vigência do Projeto.

A justificativa de que a imposição dos limites orçamentários produziu também um quadro difícil quanto à infra-estrutura nos espaços educativos. Nesse caso, estamos falando de ausência de mobiliário adequado à faixa etária do público atendido (a existência de turmas em escolas de Educação Infantil é um típico exemplo dessa situação); da falta de água potável (algumas turmas levam água de casa pelo fato de o espaço não dispor); iluminação precária (às vezes, é tão precária, que os alunos têm dificuldades para fazer as atividades).

Há de acrescentar a distribuição irregular de merenda (sempre feita na casa de alunos e alunas pela falta de fogões e outros utensílios necessários); material didático escasso; insuficiência de gás ou óleo diesel (para os geradores das ilhas); e outras questões que interferem diretamente nos resultados da ação pedagógica.

A utilização pela SEMEC/PMB da Lei do Voluntariado⁴⁷ para não arcar com o ônus da contratação e pagamento justo aos profissionais da educação, dá a exata dimensão assistencialista da alfabetização de jovens e adultos em Belém. A remuneração insuficiente ou insignificante para alfabetizadores e alfabetizadoras e a ausência de infra-estrutura repercutiram diretamente na qualidade da alfabetização efetivada nos espaços educativos.

A despeito dos aspectos que fazem do MOVA Belém uma experiência singular, o fato de alfabetizadores e alfabetizadoras receberem, no início de 2001, R\$ 50,00 como ajuda de custo já demonstra a condição de voluntários e voluntárias. Esse mecanismo contribuía para que não se estabelecesse vínculo empregatício com a SEMEC. Somente a partir de dezembro de 2003, dois anos depois de implementado o MOVA Belém, é que os alfabetizadores e as alfabetizadoras passaram a receber o repasse de recursos (R\$ 15,00 por aluno) do PBA⁴⁸, como complementação ao já pago pela PMB.

O MOVA Belém, como muitos programas (vacinação, combate à desnutrição, combate à dengue) padeceu e padece de falta de continuidade. A sua prioridade depende da origem dos recursos, associada à conjuntura local e eleitoral, ou seja,

⁴⁷ Lei nº 9.608 de 18/02/1998, art. 1º: “Considera-se serviço voluntário, para fins desta lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. Parágrafo único: o serviço voluntário não gera vínculo empregatício nem de natureza trabalhista, previdenciário ou afim”, mecanismo onde a PMB se respaldou para não contratar efetivamente esses alfabetizadores. (BRASIL, 1998).

⁴⁸ Lei nº 10.880, art. 11: “As atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado são consideradas de natureza voluntária, na forma definida no art. 1º e seu parágrafo único da Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998” (BRASIL, 2004).

não se consolidou como política pública gestada pelos movimentos que compõem as instâncias de participação e fiscalização. Com isso, a construção da alfabetização tem sido marcada por idas e vindas, (des)continuidade e inconsistência teórico-prática, mesmo assim alimentada por aqueles e aquelas que vivenciam cotidianamente esse processo.

O MOVA Belém, logo que implementado em 2001, passou a compor a Rede MOVA BRASIL nos embates junto ao Governo Federal. Atualmente está muito enfraquecido (ou descaracterizado). Em 2005, assumiu outra gestão municipal em Belém, e o Projeto não se configura na prioridade dessa nova gestão. Tem sido pouco participante nos fóruns e debates no âmbito local e nacional.

Essa constatação reforça nossa assertiva de que ***a construção e consolidação de uma proposta libertadora de alfabetização de jovens e adultos passa, necessariamente, pela garantia da igualdade de oportunidades, ou seja, pela garantia de acesso aos bens e serviços de forma universal, sem discriminação ou barreiras raciais, partidárias, ideológicas e religiosas.***

A **quarta** consideração alude à *não instalação do Fórum Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos*, conforme previsto desde o início da implementação do Projeto. Dizemos isso pelo fato de que o MOVA Belém foi “engessado” naquilo que constituía um de seus princípios: *a reafirmação do movimento popular e a luta pelos direitos sociais.*

A concepção do fórum com os diferentes segmentos representativos da sociedade, encarnava a dimensão de participação efetiva das pessoas na condução político-pedagógica do MOVA Belém. Porém, devido ao temor ou receio (ou outra expressão), o movimento social não pode tomar as rédeas do MOVA Belém, sendo cerceado na sua constituição e funcionamento. É bastante coerente, em nossa opinião, o argumento da ex-coordenadora (2001-2004) nesse aspecto:

A grande contradição foi quando a Prefeitura começou a ter medo do movimento popular. Quando chegou o momento... porque onde tem MOVA tem Fórum e a Prefeitura teve medo de implantar o Fórum de Alfabetização de Jovens e Adultos e entregar o MOVA ao movimento popular e a Prefeitura ser mais um dos parceiros. A Prefeitura queria ser o *parceiro* e os outros serem coadjuvantes dessa história; e não dá pra fazer isso com o movimento popular. Aí, começou o processo de implosão do MOVA Belém (Adelaide Brasileiro, entrevista à autora em 12/09/2005).

Os argumentos para a não instalação do fórum iam desde as dificuldades com agenda até a alegação de inexperiência por parte do movimento social para lidar com tamanha responsabilidade. Haddad (2005) argumenta que uma das principais características dos MOVAs é a aproximação com os setores da sociedade civil, refletindo que

não se separa educação e cultura, e essa é, na verdade, um resgate da tradição da Educação de Jovens e Adultos como educação popular – é impossível separar o conhecimento da cultura, o conhecimentos das formas de organização da sociedade, resgatando o direito à escolarização a partir do modo de pensar das pessoas, mas não sob a ótica da desresponsabilização do Estado, transferindo à sociedade uma tarefa que é sua (HADDAD, 2005, p. 60).

Entretanto, o MOVA Belém esqueceu (ou enterrou) um de seus princípios básicos de reafirmação do movimento popular na luta por direitos sociais, em nome de algo que ainda não conseguimos definir com clareza (preservação, autoritarismo, receio). Ao “engessar” o movimento social, negou a possibilidade de contribuir com o processo de aprendizado coletivo e continuou assumindo responsabilidades que, em princípio, deveriam ser partilhadas.

Sob esse ponto de vista, é importante esclarecer que a compreensão de parceria que defendemos se baseia nas lutas históricas de trabalhadores e trabalhadoras que buscam a democratização do poder político, tendo clareza do sentido de: “(a) direitos sociais como uma relação diferente de “filantropia estatal”; b) democratização do Estado; c) cidadania ativa; d) políticas públicas com sentido universal e não corporativo” (MUNARIM, 2005, p. 75).

As parcerias são conceitos e atitudes que visam a dimensionar o papel da sociedade civil na tomada de decisões e provocar a eficiência na gestão administrativa, garantindo a diversidade nas ações e independência do Estado, acreditando no potencial revolucionário dos movimentos sociais. Essas atitudes sugerem um posicionamento político e um compromisso com as pessoas frente ao conjunto de sua educação, que ficou extremamente comprometida na proposta ora analisada.

O desafio de desencadear um movimento de alfabetização de jovens e adultos pressupõe a adoção de estratégias que possam dar conta de motivar e inserir as pessoas nesse movimento que também é cultural. A motivação é

fomentada em Freire (2001, p. 31), quando afirma que, “sem um vislumbre de manhã, é impossível a esperança. O passado não gera esperança, a não ser quando se recordam momentos de rebeldia, de ousadia, de luta”. Esse amanhã que é construído hoje.

Se o movimento empreendido é na luta contra toda e qualquer forma de discriminação e preconceito, então, alfabetizando e alfabetizadas não podem ser tratados, equivocadamente, como “coitados”, infantilizados e bestializados na ação pedagógica e, principalmente, pela idéia de que está se prestando um favor em “tirá-los da escuridão” aonde estariam confinados pelo fato de serem analfabetos. Nessa perspectiva preconceituosa e deturpada, essas pessoas são quem nada tem e nada sabe. Não sabem ler e escrever, não sabem reivindicar os seus direitos, não tem nenhum tipo de organização própria (alguém já viu alguma associação de analfabetos ou similares, na qual os mesmos sejam os protagonistas e não precisem de porta-voz?!), não têm cultura, e a pobreza é a sua realidade concreta.

É para e com esses excluídos e essas excluídas que é preciso recriar a educação popular, transformá-la na reflexão teórica para a compreensão crítica de que precisamos para realizar as experiências exitosas de cunho democrático. São recomendações que não podem ser esquecidas.

Uma crítica recorrente à educação popular é a de que a mesma gira sempre em torno dos mesmos conhecimentos do senso comum. Entretanto, o que existe de verdade é que tais conhecimentos deveriam servir de ponto de partida para a superação/ruptura – o que não quer dizer que o senso comum seja um conhecimento inferior –, privilegiando outros encontros de construção de conhecimentos. Nessa perspectiva, a alfabetização de jovens e adultos tem o papel de reparar uma dívida histórica, que é a mais básica de todas as aprendizagens: a leitura e a escrita, num país onde a educação é um direito de poucos e dever do Estado.

Na **quinta** consideração *levantamos alguns elementos que estão em voga no âmbito mais geral e que podem enriquecer o debate sobre a alfabetização de jovens e adultos*. Entre eles destacamos: a compreensão de que a alfabetização de jovens e adultos não pode ser efetivada em seis ou oito meses, pois não é esse tempo que vai determinar a consolidação de processos de aprendizagens que garantam as práticas sociais de leitura e escrita; uma formação consistente e continuada para alfabetizadores e alfabetizadoras, inclusive com a criação de cursos de graduação,

especialização e outros que venham somar às especificidades da alfabetização; a garantia de condições de trabalho dignas e de remuneração compatível com as atribuições de um profissional da educação.

Relevante também se faz a implementação de mecanismos de avaliação e monitoramento das inúmeras experiências do Brasil Alfabetizado e dos MOVAs, assim como de uma gama de outras experiências que têm como objetivo a alfabetização de jovens e adultos, no sentido de garantir a confiabilidade e consistência dos dados quanto à sua eficiência, eficácia e abrangência dessas experiências; a realização de ações afirmativas voltadas ao combate das desigualdades sociais (de qualquer natureza) para a alfabetização de jovens e adultos, como programas sociais de alimentação, saúde, material escolar, transporte, lazer, cultura etc.

Por fim, é necessário assegurar: a garantia de flexibilidade e a infra-estrutura (espaços próximos a casa das pessoas, horários compatíveis com a realidade local, formação); a consolidação do processo de alfabetização de jovens e adultos, ampliando as oportunidades da educação formal e não-formal e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas a cada grupo de pessoas não alfabetizadas, associando a vida ao mundo do trabalho, às especificidades das ilhas, por exemplo, valorizando o conhecimento prévio dos alunos e das alunas.

Não é nossa intenção que essas idéias tenham o caráter de prescrição, ou mesmo, “façam isso que terão este resultado”, ou ainda, “se não fizerem isso, não vai dar certo”. Entretanto, não nos furtamos da possibilidade de apontar alguns indicativos que, em nossa opinião, são frutos da pesquisa e das experiências por nós apreendidas.

Como últimas palavras, queremos dizer que, no mar de incerteza e provisoriedade que marca a educação e, mais precisamente, a alfabetização de jovens e adultos, o cotidiano dos alfabetizadores e das alfabetizadoras precisa estar marcado pela pedagogia da esperança, que é, por definição, uma pedagogia da igualdade e pela igualdade. Essa esperança se corporifica nos princípios da ética e da solidariedade.

Por buscar nas falas dos sujeitos selecionados – e de outros não selecionados, mas ouvidos na convivência de alguns anos de trabalho – as diferentes manifestações em defesa da alfabetização de jovens e adultos, trata-se

de um texto profundamente marcado pelo otimismo e pela fé; não uma fé ingênua e acrítica, mas a crença de construir na diferença.

É extremamente significativo detectar a presença da crença – na esperança e na luta – nos diferentes documentos que guardavam alguma sintonia com o documento da campanha eleitoral do “Governo do Povo” (2001-2004). De um lado, isto revela a crença do governo municipal nos movimentos organizados pela defesa de seus interesses e pela defesa do direito de todos à educação, entendendo-a como um incontestável dever do Estado. De outro lado, expressa o posicionamento dos movimentos sociais diante do poder, revelando a necessidade de superação do modelo político-educacional vigente há muito no país, em que a organização social é ignorada ou mesmo descredenciada de suas atribuições como formuladora de políticas públicas.

Este texto, de caráter histórico-militante, procura manter acesa a memória recente, envolvendo os compromissos estabelecidos em documentos e a chama dos movimentos de educação em uma árdua, mas também sensível, tarefa de (re)inventar a alfabetização de jovens e adultos, contribuindo para a construção de uma nova política educacional para Belém, conseqüentemente, para um novo Brasil.

Nesse sentido, algumas perguntas restam: por que trabalhar com tema gerador? Qual a contribuição dessa metodologia? Como se deram as práticas de alfabetização de jovens e adultos? E tantas outras que, por ventura, possam suscitar essa leitura e que não foram contempladas neste trabalho? Para as primeiras, eis algumas das possíveis respostas: a) o tema gerador, de concepção freiriana, é diálogo, interlocução com o mundo, numa realidade compartilhada, com diferentes (re)olhares; b) a “metodologia” não pode reduzir-se a técnicas, mas deve ser a visão global do processo educativo, contribui para dar organicidade e sentido à prática pedagógica; c) os homens e as mulheres como seres históricos não podem ser concebidos apenas pelo aspecto cognitivo, mas por suas dimensões sociais, afetivas, políticas etc., pois homens e mulheres têm dimensões pessoais e sociais ao mesmo tempo e; d) reconhecer que ensinar exige a compreensão da “educação como uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1997, p. 110).

Nossa preocupação coaduna com a de Garcia (2003, p. 34), na perspectiva que

possamos refletir no espaço acadêmico sobre qual lugar da teoria num projeto emancipatório e como se pode reaproximar a teoria da prática e a prática da teoria, potencializando aqueles e aquelas que vêm sendo excluídos e impedidos de aprenderem a dizer a sua própria palavra, de modo que mudem as suas próprias vidas e comprometam-se num processo de mudança social.

Resgatando a idéia central deste item, o assessor pedagógico Luís conclui:

Penso que a educação de jovens e adultos se fortalece na medida em que garante a homens e mulheres um direito que lhes foi negado historicamente. Não somente o simples acesso ao ensino formal, mas também a partir da necessidade que as pessoas têm de se apropriar, conhecer o código escrito, vivê-lo intensamente no seu dia-a-dia, exercitando as práticas sociais de leitura e escrita e que não se contenta apenas com esse apropriar, pois deseja ler-escrever as palavras, o mundo, a si próprio e ao outro com quem questiona, indaga, procurando um sentido para a sua oralidade-leitura-escrita, que agora compreendem o que lhe reprime, quem, como e porquê (entrevista à autora em 17/10/2005).

Assim, ancorados na capacidade de resiliência dos alfabetizadores e das alfabetizadoras populares, para que possam transformar as dificuldades em desafios a serem superados, que essa mesma capacidade de resiliência possa possibilitar a formulação de práticas que promovem o desenvolvimento dos jovens e adultos.

Esses, em diversas situações, estão incapacitados de compreenderem a sociedade em que vivem, por também não disporem de referenciais suficientes que os auxiliem na discussão das situações das quais tomam parte e nas quais, inúmeras vezes, não conseguem interferir de maneira intencional e qualificada. Enfim, muitos são os desafios que precisamos superar na alfabetização de jovens e adultos.

Os sujeitos deste texto são coletivos, militantes e seus co-autores. São companheiros. Gostamos desse termo – bastante esvaziado de seu real significado –, que vem do latim (*cum panis*) e significa “aquele que come o pão comigo”. Então, que possamos partilhar, compartilhar, coletivizar, socializar, conectar, interagir com as idéias aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: SP: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56).

BEISIEGEL, Celso. **A política de educação de adultos – analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1997.

BELÉM. **Anuário Estatístico do Município de Belém 2005**. Disponível em <<http://www.belem.pa.gov.br/segep/anuario2005>>. Acesso em: abr. 2006.

BELÉM. **O próximo passo: qualidade de vida por uma Belém criança**. Diretrizes programáticas da Frente Belém Popular, 2001-2004. Belém/PA, 2000.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOGDAN, Roberto & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BORGES, Liana; BRANDÃO, Sergio Vieira (Orgs.). **Diálogos com Paulo Freire**. Tramandaí: Ísis, 2005.

_____. **Alfabetização de jovens e adultos no século XXI: o sapo que virou princesa**. Tramandaí: Ísis, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro: v. 1).

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal, 1998.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB.

_____. Lei n. 9.424, de 26 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma

prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA). Brasília, 2000.

_____. Lei n. 9.608 de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.

_____. Lei n. 10.880 de 09 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio do Escolar – PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda (256 f.). **Alfabetizar crianças: um ofício, múltiplos saberes**. Natal: UFRN, PPGEEd, 2001. Tese (Doutorado em Educação)

CARVALHO, Denise Maria de (138 f.). **Ensinar-Aprender a linguagem escrita: do fazer ao saber em movimento**. Natal: UFRN, PPGEEd, 1999. Tese (Doutorado em Educação).

_____. Ensino-aprendizagem da linguagem escrita: teorias x práticas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN). Belém, 17., 2005, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2005. Distribuído em CD rom.

CASTANHO, Sergio. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTECBR; Caçador, SC: UnC, 2003. p. 13-37.

CENTRAL DO BRASIL. Produção de Walter Salles Junior. São Paulo: Produção de Arthur Cohn e Martine de Clement-Tonnerre, 2001. 1 DVD (120 min.).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos** (3ª ed.). São Paulo: Cortez, 2000.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001. p.65-88.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO. Portugal, Asa, 1996.

Di PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2005.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, nº 92, p. 1115-1139, especial out. 2005.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 221-237, jul/dez, 2001.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista da USP**. 1998. p. 86-101.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Arte Médicas, 1998.

FAZENDA, Ivany (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emília; TABEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Alfabetização em processo** (tradução Sara Cunha Lima, Marisa do nascimento Paro). 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Reflexões sobre Alfabetização**. Tradução por Horácio Gonzáles. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985 a, p. 42-63. Título original: não encontrado. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 17).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário de língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

_____. **A experiência do MOVA São Paulo/Brasil**. Ministério da Educação e Desporto. Instituto Paulo Freire. Organização de Moacir Gadotti: São Paulo, 1996.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1994.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular (8ª ed). Vozes: Petrópolis, RJ, 2005.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**: Paulo Freire (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Analfabetismo no Brasil**: a ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez: Brasília, DF. INEP, 1989.

_____. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: DF, UNESCO, 1996. p. 27-64.

FREITAS, Luís Carlos de et. al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, Corinta Mª Grisolia; RIOLFI Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (Orgs). **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2004. p.61-88.

GARCIA, Regina Leite (Org). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antonio Flávio [et. al.]. **Para quem investigamos – para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. – 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 88). p. 11-36.

GADOTT, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta – 2ª. ed. ver. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

_____. As muitas lições de Freire. In: McLAREN, P., LEONARD, P., GADOTTI, M. (Orgs). **Paulo Freire**: poder, desejo e memórias da libertação. Tradução Marcia Soares. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 25-34.

_____. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaret. **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. p. 107-125.

_____. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: DF, UNESCO, 1996. p. 69-110.

GENTILI, Pablo; McCOWAN, Tristan (Orgs). **Reinventar a escola pública**: política educacional para um novo Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERALDI, Corinta M^a Grisolia. Escola viva: política educacional por uma escola contra a barbárie. In: GERALDI, Corinta M^a Grisolia; RIOLFI Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (Orgs). **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2004. p. 35-60.

GOÉS, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler**, 1961/1964: por uma escola democrática. São Paulo: Cortez, 1991.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005 – (Coleção questões de nossa época; v. 123).

GOUVÊA, Antonio Fernando da Silva (492f.). **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC/SP, 2004.

_____. Pedagogia como o currículo da práxis. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo, UNESP, 2001.

HADDAD, Sergio. Sinais de ressurgimento da educação de jovens e adultos/RS. In: BORGES, Liana; BRANDÃO, Sergio Vieira (Orgs.). **Diálogos com Paulo Freire**. Tramandaí: Ísis, 2005. p. 59-66.

_____. **Aprendizagem de jovens e adultos**: a avaliação da década de Educação para Todos. São Paulo em Perspectiva, São Paulo: SEADE, v.14, n^o 1, p. 29-40, jan/mar 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Síntese dos Indicadores Sociais de 2004. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 14/04/2006.

INSTITUTO PEABIRU. Boletim Informativo n^o 2 – 2^o semestre de 2005. Disponível em <<http://peabiru.org.br/instituto.htm>>. Acesso em: out. de 2005

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. Circulação do dia 28/08/1991.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KLEIMAN, Ângela B. (Org). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta M^a Grisolia; RIOLFI Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima

(Orgs). **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2004. p. 113-132.

LINHARES, Célia (Org). **Os professores e a reinvenção da escola** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Uma proposta para a busca do saber com o sabor do prazer. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II nº 15 – Agosto de 2002 – Mensal – ISSN 1519-6186. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br>> Acesso em: 10/04/2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

McLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. (tradução de Márcia Moraes). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MALAGUTI, Manoel Luis; CARCANHOLO, Reinaldo A.; CARCANHOLO, Marcelo D. (Orgs). **Neoliberalismo**: a tragédia do nosso tempo. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção Questões de nossa época; v. 65)

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 4-18.

MELLO, Marco Antonio. **A pesquisa participante e educação popular**: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Isis, 2005.

_____. **Considerações gerais sobre a pesquisa sócio-anropológica**. Porto Alegre, mimeografado, 1998.

MINAYO, Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferrero e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 2004.

MUNARIM, Antonio. Parceria: uma faca de muitos gumes. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa do/no cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 147-160.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 12, p. 59-73, set/dez, 1999.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Ed.Loyola, 2003.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. **Professoras alfabetizadoras**: histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, Selma G. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e da formação de professores. In: LINHARES, Célia Frazão; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Simpósio internacional crise da razão e da política na formação docente**. Rio de Janeiro: Agora, 2001.

PONTUAL, Pedro. Os movimentos sociais e a construção de políticas públicas nos espaços locais. In: BORGES, Liana; BRANDÃO, Sergio Vieira (Orgs.). **Diálogos com Paulo Freire**. Tramandaí: Ísis, 2005. p. 37-58.

_____. Desafios pedagógicos na construção de uma parceria: a experiência do MOVA/SP (1989/1992). **Revista Alfabetização e Cidadania**, RAAB, São Paulo, n. 5 jul. 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação. **Caderno da Escola Cabana nº 1**. Belém, PA: SEMEC, 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação. **Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire (MOVA Belém)**. Belém, PA: SEMEC, [2001?].

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação. **Educação de jovens e adultos**: caderno de formação. Belém, PA: SEMEC, 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação. **Travessias inclusivas de saberes**: o projeto político-pedagógico da escola cabana (1997-2004). Caderno da Escola Cabana nº 10. Belém, PA: SEMEC, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire (tema musical)**. Letra e música de Almino Henrique, participação especial de Nilson Chaves. [2001?]. 1 CD Rom.

REDE MOVA BRASIL. Registros de suas ações 2001-2004. Distribuição no 5º Encontro Nacional de MOVAs em Brasília/DF. São Paulo: IPF, jun. 2005.

REVISTA VIVER MENTE&CÉREBRO. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. n. 4.

REVISTA VIVER MENTE&CÉREBRO. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. n. 5.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

_____. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa: Global, 2003.

RIOLFI, Claudia Rosa. Ensinar a escrever: perspectivas e desafios na contemporaneidade. In: GERALDI, Corinta M^a Grisolia; RIOLFI Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (Orgs). **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2004. p. 317-353.

RIOS, Terezinha Azerêdo Rios. **Compreender e transformar o ensino**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-55.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Revista Educação e Sociedade**. v. 23, número especial, 2002. p. 349-370.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Teoria cultural e educação** – vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Reforma universitária do governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001. p. 40-73.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (52): 19-29, fev. 1985.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, jan./abril, 2004.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O local e global**: limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2002.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: DF, UNESCO, 1996. p. 117-145.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist. **Educação e democracia**: a práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, Maria José. **Educação de jovens e adultos**: a construção da leitura e da escrita. São Paulo, IPF, 1999. (Série Cadernos de EJA, n. 4).

WEFFORT, Francisco (Org). **Os clássicos da política**. São Paulo: Ática, 1990, v.2.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZACCUR, Edwiges (Org). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

I – Identificação (opcional/pseudônimo)

- Nome/Idade:
- Escolaridade/Formação:
- Tempo de atuação no Magistério:
- Tempo de atuação com jovens e adultos:

II – Atuação e formação com jovens e adultos

- Fizestes formação para trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos? Qual? Como e onde foi desenvolvida?
- Como entendes a educação de jovens e adultos?
- Trabalhas com a alfabetização fundamentada em algum posicionamento teórico específico? Qual? Por quê?
- Qual a metodologia que utilizas na alfabetização de jovens e adultos? Como é desenvolvido o teu trabalho?
- Essa metodologia é coerente com a realidade dos alunos e das alunas? Por quê?
- Quais as dificuldades encontradas na prática profissional de alfabetização de jovens e adultos?
- Com se dá a relação alfabetizador-alfabetizando no que se refere à aproximação, à empatia, à indiferença, ao distanciamento?

III – Atuação no MOVA Belém

- Quando, como e porquê escolheste participar do MOVA Belém? Tinhas outra opção?
- Como avalias a formação continuada do MOVA? Constituiu-se, de fato, num espaço de discussão e superação das dificuldades do cotidiano da prática pedagógica de alfabetização?
- Como foi a prática pedagógica no seu espaço educativo (ou nos espaços e distritos quer assessoravas) da proposta pedagógica de Paulo Freire (temas geradores)? Foi positivo? De que maneira? Quais as maiores dificuldades dessa metodologia?
- Que recursos pedagógicos foram/são utilizados? Que significados têm esses recursos para a construção curricular com jovens e adultos e para a vida dos alunos e das alunas?
- O que é currículo para ti? Como ele se efetiva no teu espaço pedagógico?
- Como avalias a evasão das turmas? Quais suas causas?
- Como avalias o desempenho dos alunos e das alunas? Como sabes em que etapa/momento estão, quanto à alfabetização?
- Como avalias a relação da Secretaria Municipal de Educação e os movimentos sociais parceiros do projeto? Quais os pontos positivos? Quais as falhas? Os conflitos?
- O que mais gostarias de dizer quanto ao MOVA Belém? Qual o significado para tua vida (pessoal e profissional)? Mudou algo? Em que aspectos?

ANEXOS

ANEXO A – FOLHETO BELÉM SEM ANALFABETISMO



BELÉM SEM ANALFABETISMO

MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROF. PAULO FREIRE

Sabendo ler e escrever, cada belemense pode se informar melhor sobre seus direitos e deveres como morador, consumidor, trabalhador, eleitor e como pessoa.

Por isso, a Prefeitura de Belém está matriculando gratuitamente os belemenses que queiram aprender a ler, a escrever e a desenvolver uma consciência cada vez mais profunda da realidade.

O **MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire** - integra o projeto Escola Cabana, cuja ação é incluir todos na construção de uma sociedade justa.

O **MOVA** vai alfabetizar todos os 35 mil analfabetos de Belém, em apenas quatro anos.

A cada ano, 8.750 jovens e adultos participarão, com direito ao kit e à merenda escolar, de 350 turmas de 25 alunos.

Além disso, o **MOVA** criará o Fórum de Alfabetização, para estabelecer políticas públicas de educação de jovens e adultos e desenvolver atividades de cultura, arte e lazer, junto com as aulas.

Haverá turmas do **MOVA** em diversos locais de Belém, tais como: centros comunitários e escolas, salões paroquiais e igrejas, associações de moradores, sedes de sindicatos, clubes e agremiações e outros espaços propostos pela sociedade organizada.

Se você quer aprender a ler e escrever ou conhece alguém que precisa, participe!

Vamos construir Belém sem analfabetismo.

Realização:  **BELÉM PARA TODOS**

Apoio:  **Uirassuru**  **UEPA**  **CBB**  **FEMECAF**

ANEXO B – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO MOVA BELÉM

— Você conhece o —

MOVA?

O Mova é o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Belém realizado em parceria com Centros Comunitários, Sindicatos, Igrejas, Universidades e VOCÊ, que junto com a gente poderá assumir o compromisso de superar o analfabetismo em todos os cantos desta **BELEM CIDADE CRIANÇA**.

Você conhece alguém que ainda não sabe ler?

É...! Na minha comunidade tem muita gente querendo aprender a ler e escrever. Eu vou avisar pra todo mundo!

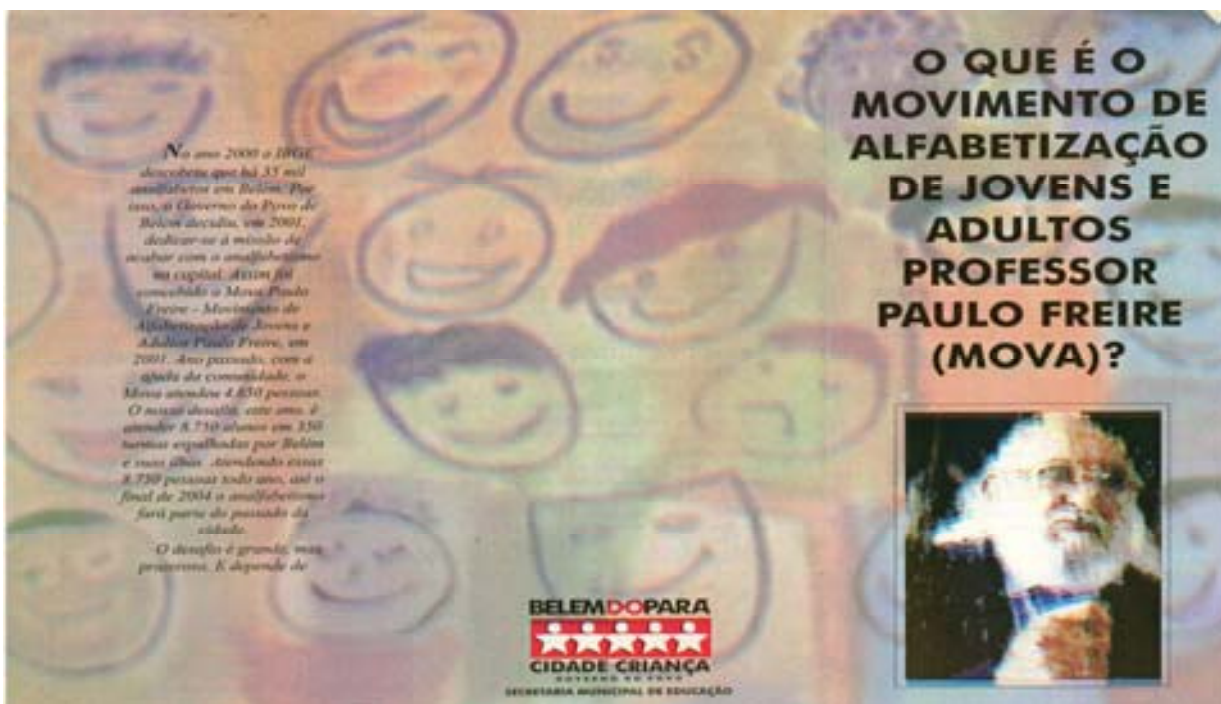
Muitas pessoas, por falta de oportunidade, não tiveram chance de aprender a ler e escrever. Chegou a hora de mudar esta realidade. Mova-se, venha juntar-se à gente neste movimento pela cidadania que fará de Belém uma cidade que lê e escreve sua história.

Se todo mundo participar deste movimento, Belém vai acabar com o analfabetismo e será uma cidade ainda mais FELIZ. Participe e traga outras pessoas!

MOVAFONES:
(91) 276-2120
276-6300

BELEM PARA CIDADANIA
CIDADE CRIANÇA
GOVERNO DO TOVA

ANEXO C – O QUE É O MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROFESSOR PAULO FREIRE (MOVA BELÉM)




O QUE É O MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROFESSOR PAULO FREIRE (MOVA)?

Na ano 2000 a 2002 descobriu-se que há 35 mil analfabetos em Belém. Por isso, o Governo da Para de Belém decidiu, em 2001, dedicar-se à missão de acabar com o analfabetismo na capital. Assim foi concebido o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Professor Paulo Freire, em 2001. Ao passado, com o apoio da comunidade, o Mova alfabetizou 4.650 pessoas. O nexto decênio, este ano, pretende alfabetizar 8.750 alunos em 350 turmas espalhadas por Belém e suas ilhas. Alcançados estes 8.750 pessoas este ano, até o final de 2004 o analfabetismo fará parte do passado da cidade.

O desafio é grande, mas possível. E depende de

BELEM DO PARA
CIDADE CRIANÇA
 GOVERNO DO PARA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



O QUE É O MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROFESSOR PAULO FREIRE MOVA?

É um movimento que visa alfabetizar 35 mil pessoas nos quatro anos da segunda gestão do Governo da Para.

QUAL O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO DO MOVA?

Fundamenta-se na pedagogia de Paulo Freire, na proposta política-pedagógica da Educação Libertadora nos ideais da Escola Cebana, construindo a leitura e a escrita a partir da realidade dos educandos e educandas. Através da pesquisa sócio-antropológica, resgata a cultura dos educandos, investiga seu pensamento, sua linguagem, sua visão do mundo, os problemas da comunidade e retira dessa pesquisa, da fala significativa dos educandos, os temas geradores que vão ser trabalhados em sala de aula.

É assim, a partir do conhecimento que os educandos trazem de sua realidade, que os educadores vão associando os saberes que eles ainda desconhecem.

COMO ESTÁ O MOVA DE BELÉM HOJE?

O MOVA em 2001 alfabetizou 4.650 jovens e adultos.
 No ano 2002 o meta é alfabetizar 8.750 jovens e adultos em 350 turmas.

COMO SE DÁ A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO MOVA?

O MOVA garante formação continuada dos educadores através de cursos, reuniões e encontros semanais, assegurando aperfeiçoamento constante na política-pedagógica formulada por Paulo Freire.

COM ORGANIZAR O MOVA EM SUA COMUNIDADE?

- Identificando na sua comunidade espaços que tenham condição de funcionar cerca de seis de aula, para abrigar turmas com 25 alunos cada.
- Convitando 25 pessoas acima de 15 anos que queiram aprender a ler e escrever para formar uma turma.
- Apresentando um educador (a) que se identifique com alfabetização de jovens e

adultos e queira ser voluntária do movimento.

- Divulgando-o, convencendo as pessoas que não sabem ler e escrever a participar do movimento.
- Buscando empresas ou pessoas que possam contribuir financeiramente com o movimento.

COMO COLABORAR?

Empresas, centros comunitários, associações de moradores, igrejas, sindicatos, universidades e entidades e instituições diversas podem se tornar parceiros do MOVA Paulo Freire adotando uma turma ou colaborando com qualquer tipo de doação.

O QUE COMPETE À PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM?

- Organizar a proposta política-pedagógica do MOVA.
- Disponibilizar recursos para a bolsa e os valores-transporte dos educadores do MOVA.
- Garantir material pedagógico para educandos e educadores.
- Organizar e realizar a formação dos educadores.
- Proporcionar a merenda para os educandos.

