

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LIANA DA SILVA BORGES

**A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS COMO MOVIMENTO: UM
RECORTE NA GENEALOGIA DO MOVA**

**Porto Alegre
2009**

LIANA DA SILVA BORGES

**A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO
MOVIMENTO: UM RECORTE NA GENEALOGIA DO MOVA**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre

2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B732a Borges, Liana da Silva

A alfabetização de jovens adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA / Liana da Silva Borges. Porto Alegre: PUCRS, 2009.
154 f.

Orientação: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, PUCRS.

1. EDUCAÇÃO POPULAR 2. EDUCAÇÃO DE ADULTOS 3. EDUCAÇÃO DE JOVENS 4. MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS ADULTOS 5. MOVA I. Pereira, Marcos Villela II. Título.

Rosane Hammel
Bibliotecária CRB10/1007

LIANA DA SILVA BORGES

**A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO
MOVIMENTO: UM RECORTE NA GENEALOGIA DO MOVA**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 12 de Março de 2009.

Comissão Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira
PUCRS

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
UNISO/SP

Profa. Dra. Maria Helena Bastos
PUCRS

Prof. Dr. Danilo Streck
UNISINOS/RS

*À minha filha Anahís, meu pai Sérgio e minha mãe Adélina,
pelo amor, paciência e companheirismo em mais esta jornada.*

AGRADECIMENTOS

Marcos, orientador: Rigoriedade científica, amizade e esperança.

Nara Guazzelli Bernardes, pela orientação inicial.

Alexandre: Parceria e companheirismo em 2008.

Pelicano: Anjo da guarda.

Alceu Ferraro, Ana Maria Freire, Arlindo Corrêa Paiva, Carlos Rodrigues Brandão,

Moacir Gadotti, Osmar Fávero e Pedro Pontual:

Obrigado pelo apoio na concessão das entrevistas e conversas.

Maidi, chefe: pelas colegas do Eventos- 6ª/ SMED-POA.

Dedé, Elmar, Marcinha, Rose, Salete e Terê,

amigas e amigo de luta: que possamos ficar sempre perto um do outro.

*Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema. [...]
Estudar exige disciplina. Estudar não é fácil, porque estudar é criar e
recriar e não repetir o que os outros dizem.
Estudar é um dever revolucionário!*

(Paulo Freire, 1981)

RESUMO

A presente Tese reflete o percurso da alfabetização de jovens e adultos a partir do recorte temporal que abrange o final da década de 1950 até o ano de 2002. Como este período se caracteriza pela complexidade de experiências de alfabetização de jovens e adultos, tornou-se necessário estudar causas e conseqüências apoiadas em contextos sociohistóricos relativos às estratégias que o país vinha encontrando para atingir os níveis de alfabetismo e de escolarização pretendidos. Para realizar este estudo foram eleitos dois movimentos de alfabetização que tiveram e/ou têm importância na busca da superação do analfabetismo: O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Movimento de Alfabetização de adultos de São Paulo (MOVA-SP). Ambos foram abordados tendo em vista suas estruturas de funcionamento, princípios, objetivos e metas que, em certa medida, traduzem dois campos divergentes em termos de concepção e de práticas de alfabetização. O MOBRAL, com características assistenciais e voltado para uma visão de alfabetização compensatória, desenvolveu um sistema de educação que marcou a vida de milhões de brasileiros por mais de quinze anos, tendo atingido a totalidade do território nacional. O MOVA-SP, com caráter libertador, assumiu a alfabetização como parte da construção de sujeitos capazes de mudar os rumos de suas vidas e do país, na direção da superação dos processos de exclusão e de alargamento das igualdades socioeconômicas. As análises, foram ancoradas em material publicado em livros, documentos, pesquisas acadêmicas e a partir dos depoimentos de pessoas-chave: Arlindo Corrêa Lopes (ex-presidente do MOBRAL), Carlos Rodrigues Brandão (MEB e MOVAs), Pedro Pontual (MOVA-SP), Moacir Gadotti (MOVA-SP), Ana Maria Freire e Osmar Fávero (MEB). Para o estudo, foram elencadas as seguintes categorias: conceito de parceria, concepção de alfabetização, formação de educadores e material didático. No decurso da reflexão, derivações surgiram das categorias originalmente formuladas, suscitando três dispositivos de análise: temporalidade, abrangência e imaginário. Chegou-se à conclusão de que somente o desvelamento da natureza política e epistemológica desses movimentos ou de outros programas de alfabetização de jovens e adultos/EJA, assegurarão bases adequadas para erguermos Políticas Públicas de Estado duradouras e eficazes, condição para que possamos desfrutar de um Brasil alfabetizado.

Palavras-chave: Educação Popular. Alfabetização de Jovens e Adultos. Educação de Jovens e Adultos. MOBRAL. MOVA.

ABSTRACT

This present thesis has discussed the course of literacy of young and adults from a temporal cutoff that covers the end of 50's until 2002. As this period was characterized by the complexity of experiences of literacy of young and adults, it became necessary to study the causes and consequences based on social-historical contexts related to the strategies that the country was finding for reaching literacy levels and intended schooling. In order to realize this study, two movements of literacy were elected which had and/or has had relevance in searching for overcoming illiteracy: The Brazilian Movement of Literacy (MOBRAL) and the Movement of Literacy of adults in Sao Paulo (MOVA-SP). Both were addressed since their working structures, principles, objectives and goals that, in a certain way, have translated two diverged fields in terms of conception and literacy practices. MOBRAL, with its care characteristics and compensatory literacy vision, developed a system of education which marked the lives of millions of Brazilians for more than fifteen years, having reached the totality of the national territory. MOVA-SP, with a liberation feature, assumed the literacy as part of the subjects' construction able to change the path of their lives and country, towards surpassing the exclusion processes and enlarging social-economical equalities. The analyses, supported by material published in books, documents and academic researches, were carried out through key people's testimonies: Arlindo Corrêa Lopes (ex-president of MOBRAL), Carlos Rodrigues Brandão (MEB), Moacir Gadotti (MOVA-SP), Ana Maria Freire and Osmar Fávero (MEB). For this study, the following categories were listed: partnership concept, literacy concept, educators' formation and didactic material. During the discussion, some derivations arose from the originally formulated categories, causing three analysis features: temporality, coverage and imaginary. We concluded that only an unveiling of the political and epistemological nature from these movements and from other programs will be able to assure adequate bases for raising State Public Policies which may be lasting and effective, a condition that will make possible to enjoy a literate Brazil.

Key words: Popular Education. Literacy of Young and Adults. Education of Young and Adults. MOBRAL. MOVA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - População analfabeta de 15 anos ou mais de idade por sexo	59
Gráfico 2 - População analfabeta de 15 anos ou mais de idade por área.....	60
Gráfico 3 - População analfabeta de 15 anos ou mais de idade por cor/raça	61
Gráfico 4 - População analfabeta de 15 anos ou mais de idade por sexo e cor/raça	62
Quadro 1 - Movimentos de Alfabetização - quadro comparativo.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do analfabetismo no Brasil, na população de 15 anos ou mais, no período 1920 a 2000	50
Tabela 2 - Percentual da População com 15 anos ou mais, sem instrução, por regiões - 1996, 1998, 2001, 2004 e 2007	51
Tabela 3 - População com 15 anos ou mais, por condição de analfabetismo e cor, 2000	52
Tabela 4 - População com 15 anos ou mais, por condição de analfabetismo, cor e gênero, 2000	52
Tabela 5 - Taxa de analfabetismo, de 15 ou mais, por gênero e região, 2001	53
Tabela 6 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudo, 2000, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil.....	54
Tabela 7 - Percentagem do analfabetismo absoluto entre a população com 15 anos ou mais, considerando as faixas etárias - 1996, 1998 e 2001	54
Tabela 8 - Brasil população residente, freqüência à creche ou escola, 2000	56
Tabela 9 - População brasileira, com 15 anos ou mais, que freqüentava a escola básica, 1996	56
Tabela 10 - Taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos ou mais, 1992-2007	57
Tabela 11 - População acima dos 15 anos, por anos de estudo, no período 1992 a 2006	58

LISTA DE SIGLAS

EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	- Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	- Movimento de Educação de Base
MOVA/SP	- Movimento de Alfabetização de São Paulo
MOVAs	- Movimentos de Alfabetização
MOBRAL	- Movimento brasileiro de alfabetização
PBA	- Programa Brasil Alfabetizado
PNAC	- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNADs	- Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios
PNE	- Plano Nacional de Educação
V CONFINTEA	- V Conferência Internacional de Educação de Adultos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL	25
2.1 DIREITO E IDENTIDADE DA EJA	25
2.2 O CONTEXTO NACIONAL ATUAL SE DÁ NA TRAMA DOS CONCEITOS, DADOS E POSSÍVEIS ANÁLISES QUE BROTAM DOS NÚMEROS.....	48
2.3 UMA DÉCADA DE ACORDOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS	62
2.3.1 V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos	62
2.3.2 Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos	66
3 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DOIS CAMPOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS EM DEBATE	75
3.1 O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO: MOBRAL.....	75
3.2 MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MOVA	93
3.3 OS MOVAS EM DIÁLOGO COM AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	104
3.3.1 Parceria	105
3.3.2 Concepção de Alfabetização	112
3.3.3 Formação de educadores e material didático	115
4 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MOVIMENTO: UM RECORTE NA GENEALOGIA DO MOVA – CERCANDO A TESE E TECENDO CONCLUSÕES	123
4.1 A TEMPORALIDADE DO MOBRAL E MOVA-SP	124
4.2 A ABRANGÊNCIA DO MOBRAL E DOS MOVAS	125
4.3 O IMAGINÁRIO DO MOBRAL E DOS MOVAS.....	127
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	139
APÊNDICE A - Estudos Comparado: o Método	140

APRESENTAÇÃO

Refletir sobre o percurso da alfabetização de jovens e adultos desde o final da década de cinquenta até o ano de 2002 é amplo e complexo, afinal, foram inúmeras as experiências desenvolvidas no sentido da superação do analfabetismo e, ao lado, são diversas as opiniões sobre as causas, conseqüências e soluções para o enfrentamento para este desafio.

Nas avaliações sobre os indicadores de escolarização do povo brasileiro é recorrente encontrarmos uma visão caricatural, por vezes mítica, das questões que tangenciam o analfabetismo, especialmente quando este é explicado pela ótica de quem pensa as condições socioeconômicas e de distribuição de renda como irreversíveis e insuperáveis.

A associação feita entre analfabeto e analfabetismo como chaga, apregoa que a pessoa não alfabetizada é portadora de uma doença a ser combatida emergencialmente (campanhas). Como exemplo, basta lembrar que uma dessas caricaturas ainda se faz presente entre nós: “É preciso erradicar a chaga do analfabetismo!” (grifo nosso).

Os discursos dos governantes, dos meios de comunicação e as idéias produzidas, em parte, no mundo acadêmico, ilustrados pelos indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística (IBGE) e Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs), estão impregnados de clichês que vinculam o analfabetismo à ignorância, à pobreza, à doença ou à presença de um apelo político que Ribeiro denomina de “mitos” que aparecem fortemente

na agenda política, apesar de oscilar na escala de prioridades dos governos e de organismos internacionais. Frequentemente, é tomado como indicador de desenvolvimento, associado a uma grande variedade de problemas sociais, econômicos e políticos, como a criminalidade, desemprego, a explosão da natalidade ou as instabilidades da democracia (RIBEIRO, 2003, p. 2).

As avaliações da educação e do analfabetismo são feitas de modo naturalizante, como parte inerente à lógica da cultura escolar, enquanto elemento constitutivo da “genética” da população excluída – os mais pobres,

afrodescendentes, mulheres, camponeses, indígenas, velhos –, fadada, portanto, ao fracasso.

Se esta compreensão se mantiver, o analfabetismo permanecerá no mesmo lugar em que historicamente foi colocado, isto é, o lugar da responsabilidade pessoal.

Na contramão dessa visão, encontramos os que assumem postura diversa, isto é, a problemática do analfabetismo é compreendida como parte integrante da dívida social produzida no país desde o descobrimento/achamento. Para esses, a superação do analfabetismo está vinculada ao enfrentamento da miséria, ao reordenamento da divisão da renda e à garantia do direito à Educação que assegure processos de alfabetização / escolarização adequados às pessoas jovens e adultas.

Sérgio Haddad, em artigo intitulado: A Educação de Jovens e Adultos – Um direito negado, reafirma o que acabo de registrar.

Os jovens e adultos que não sabem ler ou com pouca escolaridade, são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado, perdendo uma importante ferramenta para pensar, pesquisar e [...] para defender outros direitos humanos (HADDAD, 2003).

Como reforço às idéias de Haddad, Beisiegel (2004, p. 41) também se pronuncia sobre esta nova postura a ser dada à EJA:

A mera alfabetização já não é aceitável. Enquanto um novo projeto mais satisfatório de futuro não puder ser construído a partir dos escombros produzidos pelas exigências dos processos de inserção do País na economia mundializada, é preciso assegurar, pelo menos, uma educação que realmente ajude os educandos na plena formação dos direitos da cidadania. Os projetos que parecem emergir da análise dos programas de educação popular praticados na atualidade, com poucas exceções, apontam exatamente para uma vida social marcada pelo respeito aos direitos da cidadania.

Percebo como imprescindível fazer referência ao senso-comum que permeia boa parte das visões sobre o analfabetismo, pois os capítulos que seguem apresentarão um sistema de argumentos que, se apreciados concatenadamente, formarão possibilidades de resposta para o desafio central da Tese: Porque, apesar dos esforços até então

empregados, especialmente pelos governos, a garantia do Direito à Educação para todos ainda é uma utopia? Para responder este questionamento, a tese estará estruturada em três capítulos e no final terá um anexo.

Introduzo a tese através de um breve balanço dos avanços, dificuldades e desafios presentes na elaboração e na concretização das políticas públicas de EJA e contextualizo, a partir desse cenário, os objetos de estudo da tese, os achados e as reflexões formuladas para embasar a conclusão da pesquisa.

O segundo capítulo guardará espaço para uma explicitação inicial da tese, evidenciando, para tanto, os aspectos históricos que comporão o trajeto da EJA até a atualidade.

A constituição do direito à educação para todos e o papel do Estado na oferta de EJA também serão tratados a partir da luta dos educadores e do movimento popular, em particular, no sentido de assegurar avanços na legislação brasileira e nas práticas educativas.

A inserção dos dados de EJA se dará através do Censo Demográfico do IBGE/2000 e das Pesquisas por Amostra de Domicílio (PNADs), uma vez que tenho pleno entendimento que a tese deverá estar guarnecida de indicadores oficiais, visto que as pesquisas influenciam na identificação da historicidade da EJA, porém, os números estão acompanhados de comentários reflexivos.

Dada a importância da análise do contexto atual da EJA, discorrerei sobre os acordos internacionais e nacionais, visto que esses exercem influência na revisão da EJA, especialmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e do Plano de Ação para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. No caso da EJA, recolocarei os novos conceitos definidos na V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA (Hamburgo, Alemanha, 1997). Da mesma forma serão tratados os I e X ENEJAs, com ênfase nos encaminhamentos construídos pelas delegações que representaram os fóruns de EJA do país.

O capítulo seguinte versará sobre o MOBRAL e o MOVA-SP, pois serão os ancoradores dos dois campos de alfabetização que defini como exemplares de práticas opostas, pois apresentam compromissos distintos com a prática educativa e com a transformação da sociedade.

O MOBRAL será discutido, fundamentalmente, a partir das contribuições de Arlindo Corrêa Paiva. O MOVA-SP resgatará seus documentos originais e as

contribuições de pessoas que estiveram ligadas a Paulo Freire, ex-secretário municipal de educação de São Paulo, entre os anos 1989 e 1991. Incorporarei o relatório do 1º Encontro Nacional dos MOVAs para dar corpo ao MOVA-SP.

O capítulo quatro, final da tese, estará entrelaçado ao anterior, haja vista que naquele também será feita parte da análise reflexiva do MOBREAL e do MOVA-SP. Entretanto, será no capítulo final que concluirei a defesa da tese através da fundamentação de três dispositivos de análise que emergiram da pesquisa: a temporalidade, a abrangência e o imaginário do MOBREAL e do MOVA-SP.

Quanto à metodologia, me servirei dos Estudos Comparados, já que as questões norteadoras e os objetivos da tese me encaminharão para uma rota que se apoiará no encontro das diferenças e semelhanças do MOBREAL e do MOVA-SP, respeitando, contudo, seus contextos sociohistóricos. Nesse sentido, para dar relevo à análise e à descrição qualitativa, não terei a intenção em criar certa unidade na análise dos dados que emergirão dos movimentos estudados, porque a meta não será de comparar, mas de compreender cada movimento em sua especificidade. A descrição do método – Estudos Comparados, estará contemplada no Anexo A, para ser consultado de acordo com a curiosidade do/a leitor/a.

1 INTRODUÇÃO

A experiência obtida junto à elaboração e acompanhamento de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos me permitiu compor pressupostos acerca das práticas governamentais e não-governamentais que abrangem essa modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nível nacional e nas regiões do país, é uma das áreas da educação brasileira que mais demonstra organização e que mais sistematiza princípios na direção da qualidade política e pedagógica.

É visível, mesmo que insuficiente, o crescimento da preocupação dos governos e da sociedade civil na construção de políticas públicas que efetivamente superem as marcas deixadas pelas campanhas de alfabetização e pelo ensino supletivo.

Atualmente, os fóruns estaduais de EJA se fazem presentes em todos os Estados e no Distrito Federal. Desde 1999, anualmente, realizam-se encontros nacionais de EJA (ENEJA), cada vez mais com a presença combativa de redes e de movimentos de Educação Popular. Além disso, a produção de publicações, pesquisas e estudos cresce e há o fortalecimento de outros espaços de identidade da Educação de Jovens e Adultos.

Permanece nesse contexto, e não poderia ser diferente, a dificuldade de superar os desafios próprios dessa modalidade de educação: chamada e atendimento da (totalidade) da demanda, oferta insuficiente de programas e projetos, produção e qualificação de processos de formação inicial e continuada de educadores tímida diante da complexidade da EJA.

Busca-se, também, a garantia de ampliação do acesso à educação, pois, mesmo considerando positiva a redução dos indicadores de analfabetismo e a elevação da escolaridade da população, os esforços até agora dispensados não vêm assegurando o cumprimento das metas apontadas nos planos e acordos internacionais e nacionais.

A temática da Educação de Jovens e Adultos torna-se, dia-a-dia, mais complexa e, por isso mesmo, desafiadora. Considerava-se alfabetizada a pessoa que sabia ler e escrever seu nome, um bilhete e fazer as quatro operações, hoje isso é absolutamente insuficiente.

Foi preciso ampliar o conceito de alfabetização tanto no sentido da apropriação do código escrito como no seu uso em situações concretas da vida cotidiana.

A (relativa) equiparação do financiamento da EJA através do FUNDEB (custo aluno), a organização dos tempos e espaços (currículo) são pautas constantes entre educadores e pesquisadores de EJA. As demandas originadas em diferentes ambientes de convivência (reais e virtuais) exigem ação qualificada por parte da escola. Então, na esteira dessa provocação, é imperioso repensar a formação inicial e continuada dos educadores de EJA e dos ambientes escolares (materiais didáticos, por exemplo).

Urge perfilar a demanda de EJA através de novos olhares. Os educandos e educandas de EJA não se enquadram na tradicional definição: adultos-trabalhadores em busca de certificação, para entrar ou permanecer no mercado de trabalho. A presença de adultos está acompanhada da presença de adolescentes e jovens. Nas turmas de alfabetização, a presença de idosas (mais que de idosos) é massiva.

As mulheres, os portadores de necessidades especiais, os expulsos da escola diurna (quase sempre por questões disciplinares), têm produzido conseqüências que devem disparar uma sensação de incômodo, de impotência e de pesquisa constantes sobre como fazer para “zerar”, “minimizar” (grifos nosso) fracasso histórico da EJA enquanto política pública.

Conforme o exposto, as metas, desafios e problemas que emergem da EJA são inúmeros e suscitam muitos desdobramentos de estudo. Contudo, mesmo que meu interesse pela EJA abarque essas questões, minha opção para a construção da tese é pela via da alfabetização de pessoas jovens e adultas e como essa vem sendo tratada desde o final da década de cinqüenta até o ano de 2002.

Com base nesta definição, aponto o final da década de cinqüenta como o marco inicial para a definição do objeto da tese, pois esse período sinaliza o começo das experiências de Educação Popular.

Se fizermos a análise minuciosa e aprofundada da história da EJA, particularmente neste período, constataremos a presença de freqüentes percalços e constantes interdições na implantação e na execução de ações político-educativas identificadas com esta vertente teórica – a Educação Popular.

O Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (grifo nosso), em Natal; o Movimento de Educação de Base

(MEB), promovido pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Programa Nacional de Alfabetização do governo federal, brevemente coordenado por Freire, são exemplos de movimentos de educação popular deste período.

Esses movimentos, contraditoriamente, chamaram a atenção de grupos ou pessoas dedicados à melhoria das condições de vida no país, bem como de opositores ferrenhos e preocupados com as possíveis conseqüências em tornar o país alfabetizado e liberto da opressão causada pelo analfabetismo.

O marco final deste estudo é o ano de 2002, último ano da gestão de Fernando Henrique Cardoso, uma vez que não me propus analisar o programa de alfabetização do governo Lula, que vem sendo implantado em todo o território nacional desde o ano de 2003 – o “Programa Brasil Alfabetizado - PBA”.

Considerando-se, então, o final dos anos 50 até o ano de 2002, a trajetória da Educação de Pessoas Jovens e Adultas revela que as contribuições mais significativas voltadas à alfabetização advêm das práticas desenvolvidas pelos movimentos de educação transformadora.

Este dado não é um pormenor, ao contrário, é a característica mais reveladora da identidade da EJA, visto que a herança deixada pela Educação Popular está presente em práticas pessoais e coletivas, articuladas ou solitárias há, pelo menos, quarenta e sete anos (1960/2007).¹

Bezerra e Brandão (1987, p. 12) se manifestam da seguinte forma sobre a década de sessenta e o surgimento da Educação Popular:

A memória, portanto, do que se escreve aqui vem do tempo em que se começou a criar um espaço de prática política popular através da educação. [...] A década de 1960, que nos envolveu a todos com a educação popular, foi o tempo de uma verdadeira reinvenção da criatividade e do compromisso com a educação no Brasil. A produção do Método Paulo Freire; [...] as experiências duradouras de uma educação conscientizadora [...] através do Movimento de Educação de Base; a multiplicidade de trabalhos culturais e pedagógicos feita pelos movimentos de cultura popular; [...] a montagem do Programa Nacional de Alfabetização.

Para dar evidência ao meu objeto de estudo, destaco que o problema pesquisado diz respeito aos processos de **alfabetização inicial** (grifo nosso) de

¹ Ao longo desses anos tivemos muitos contatos com Carlos Rodrigues Brandão e em alguns desses encontros ele datava o começo da Educação Popular no Brasil nos anos sessenta. Em 2000, Brandão chegou a fazer algumas conferências alusivas aos 40 anos da Educação Popular.

peças jovens e adultas – a aquisição básica da leitura e da escrita² –, levando em conta a existência de dois campos opostos de práticas de alfabetização.

Identifico um campo, **campo um** (grifo nosso), de práticas de alfabetização com características assistencialistas e compensatórias. A alfabetização não é ofertada na perspectiva da garantia de um direito, mas como ação filantrópico-assistencial.

Apresento o MOBREAL como o exemplo mais contundente de uma política pública federal de educação que acabou se constituindo em um marco dos governos militares, tendo estado presente em todo território brasileiro a partir de uma superestrutura e de princípios claramente definidos; além disso, teve duração recorde em relação às Campanhas de alfabetização anteriores.

Ainda nos dias atuais é possível encontrar histórias que ironizam ou exaltam esse Movimento, haja vista as marcas positivas e negativas deixadas pelo MOBREAL e que revestiram tão profundamente a história da EJA. No *Orkut*, uma rede social virtual (sítio), movida pela curiosidade, localizei em torno de 108 comunidades intituladas “MOBREAL” (grifo nosso). Nessas comunidades são encontradas expressões que humilham, castigam, achincalham ou ofendem as pessoas:

Pra vc que tem um amigo Mobral [...] se vc tem um amigo que tem q repetir a mesma coisa mil vezes, q naum entende nada [...] junte-se a nós. Bom povu, essa community eh pa todo mundo q AMA o jeito mobral da Neidinha!! pra qm n sabe o q eh mobral eh akela pessoa meio retardada mental.

Neste contexto, compreendo o MOBREAL como divisor de águas nas ações de alfabetização, porque considero que a seguir da sua implantação passou-se a configurar, efetivamente, dois campos de práticas de alfabetização de pessoas jovens e adultas – Antes do MOBREAL e depois do MOBREAL

Percebo, então, outro campo, **campo dois** (grifo nosso), de práticas de alfabetização com caráter libertador. Tais ações se deram nas ações desenvolvidas por Paulo Freire ou nos movimentos populares apoiados, majoritariamente, pela “esquerda” (grifo nosso) da igreja católica.

² Sempre que esse conceito “alfabetização inicial de pessoas jovens e adultas” for utilizado me refiro à aquisição básica da leitura e da escrita, isto é, ao equivalente aos primeiros tempos da alfabetização, sem, no entanto, abarcar a totalidade dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para simbolizar o campo dois, elegi o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo, MOVA-SP, criado por Paulo Freire. O motivo central se encontra na importância da presença de Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo, visto que a criação do MOVA passou a recuperar de modo emblemático a história da Educação Popular e que passou a se expressar com mais força nos anos sessenta e interrompida pelo MOBRAL.

A escolha desses dois Movimentos – MOBRAL e MOVA-SP se deve ao fato de o MOBRAL ter sido instituído com o objetivo de também silenciar ou impedir os movimentos populares que abraçaram a alfabetização do povo brasileiro e as bandeiras da Educação Popular.

Fávero (2003, p. 3) se manifesta criticamente sobre o MOBRAL dizendo que suas intenções e resultados podem ser questionados.

Na verdade, não é bem assim, a coisa é meio complicada, provavelmente na alfabetização de jovens e adultos [o MOBRAL] não alcançou mais que 7%. E essa é uma das críticas que a gente faz a campanha hoje. O analfabetismo não é o problema principal e alfabetizar não vai ser a solução. Quer dizer, ou se enfrenta o problema da miséria, o problema da renda, o problema do emprego ou então analfabetismo é analfabetismo a vida inteira.

Nessa perspectiva, aprofundo o estudo e a análise das gêneses do MOBRAL e dos MOVAs, sendo o MOVA-SP o fio condutor de todo o processo de pesquisa desencadeado.

O título da tese “A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA” representa onde me proponho a chegar. O termo genealogia foi incorporado ao título porque me interesse em localizar o fio da meada, a origem política e epistemológica do MOVA-SP, seja em sua reafirmação (MEB, MCPS, etc., provavelmente), ou em sua negação (MOBRAL), hipóteses já formuladas e explicitadas nos parágrafos anteriores.

Em entrevista comigo, Moacyr Gadotti³ considerou meu propósito instigante e que:

³ Esta entrevista foi realizada no ano de 2007, abril, na sede do Instituto Paulo Freire. São Paulo/SP.

A intuição é maravilhosa, porque quer reescrever a história da alfabetização no país. Para também poder achar elementos para afirmar sua tese: a alfabetização a partir de duas concepções básicas. Freire também teve duas intuições básicas. Uma na década de 50, quando ele pensou em criar um método de alfabetização específico para adultos; outra, quando instituiu o MOVA. Ou seja, primeiro um método, depois a constituição de uma política quando regressa ao Brasil. Não vi Freire responder esta sua pergunta, mas indiretamente tenha respondido.

A partir dessas definições aponto os seguintes questionamentos:

- a) Será suficiente analisar o MOBRAL e o MOVA-SP para afirmar que o primeiro se constitui em um marco divisor na organização de Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos?
- b) É adequado afirmar que a partir do MOBRAL as práticas de alfabetização de pessoas jovens e adultas passam a se configurar em dois campos distintos e opostos no que se refere à concepção de educação e de alfabetização e também de projeto de sociedade?
- c) É importante perceber que os dois campos de práticas de alfabetização de pessoas jovens e adultas se apresentam diante da criação de políticas públicas para a EJA em permanente disputa?
- d) Esta disputa conteria em seu bojo questões que vão além da opção por determinada proposta e por determinados métodos de alfabetização de jovens e adultos, pois cada campo de práticas alfabetizadoras representa um dado projeto de sociedade?
- e) A permanência dessa disputa, consciente ou não na política educacional do governo federal e dos governos das unidades federativas do país (estaduais e municipais), significa o constante adiamento da superação do analfabetismo? Se assim for, a quem interessa a oferta de alfabetização do campo 1 ou do campo 2, respectivamente?

As respostas para estas questões poderão contribuir para o entendimento dos processos de alfabetização de pessoas jovens e adultas no âmbito do Estado, bem como para desvelar as razões e as conseqüências das constantes interrupções nas ofertas dessa modalidade, sinalizando, com isso, possíveis explicações para a não superação do analfabetismo no Brasil.

Como apoio ao percurso que levantará informações do MOBRAL e do MOVA-SP, apresento os seguintes objetivos:

- a) Pesquisar as práticas de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidas entre a década de 50 e o ano de 2002, tomando o MOBRL e o MOVA-SP como balizadores para a apropriação e análise das suas genealogias.
- b) Conjunturar as práticas de alfabetização de jovens e adultos, tendo como pano de fundo a hipótese de que as elas revelam perspectivas diferentes, opostas e em permanente disputa, ilustrando-as a partir de seus princípios, pressupostos e práticas.
- c) Analisar as aproximações, afastamentos, contradições e características das práticas de alfabetização, tomando o cuidado de não extrapolar os limites temporais definidos, através de documentos oficiais, registros em livros ou em pesquisas já realizadas sobre o MOBRL e o MOVA-SP e de entrevistas individuais que realizei nos anos de 2001, 2007 e 2008.
- d) Buscar explicações no sentido da elucidação das dificuldades na luta pela superação do analfabetismo, contribuindo com a formulação de políticas públicas de alfabetização de pessoas jovens e adultas.

Para levar a adiante a pesquisa delineada, estabeleci como um dos instrumentos centrais de investigação empírica as entrevistas com Moacir Gadotti e Arlindo Corrêa Paiva, identificados, respectivamente, com o MOVA-SP e com o MOBRL, bem como com Carlos Rodrigues Brandão, porque são referências do Movimento de Educação de Base (MEB).

Moacir Gadotti foi entrevistado por mim, em São Paulo, em 2007. Nesta ocasião fiz uma visita para Ana Maria Freire e também conversamos sobre a tese e sobre o livro que acabara de lançar e que veio a calhar naquele momento (Paulo Freire: uma história de vida, da editora Villa das Letras, SP, 2007).

As entrevistas com Arlindo Corrêa Lopes ocorreu no Rio de Janeiro, e com Carlos Rodrigues Brandão, em Porto Alegre, todas no ano de 2008.

Com Carlos Rodrigues Brandão a entrevista privilegiou a troca de idéias sobre a tese e sobre o MEB, sendo que o diálogo buscou resgatar suas experiências concretas junto ao MEB⁴.

Por sua sugestão mantive contato com Osmar Fávero, sendo que o encontro se deu em sua casa, no Rio de Janeiro, dia 27 de agosto de 2008. Conversamos por duas

⁴ Brandão observou que sua participação no MEB, embora maravilhosa, não teve nenhuma relação com alfabetização, “mas com sua entrada em um setor chamado de Animação Popular, outro nome que vem da França, voltado para o trabalho comunitário”.

horas sobre a entrevista que concedeu para a TVE Brasil e que utilizo em vários momentos do texto. Fávero relatou sobre o DVD que produziu para contar a história da Educação Popular entre os anos de 1947 e 1980. Felizmente, fui apresentada (e contemplada) ao DVD em uma conversa entremeada pelo relato da entrevista.

A entrevista realizada com Pedro Pontual, diferentemente das demais, foi realizada na ocasião para minha dissertação de Mestrado, no ano de 2001, pois considero as informações atuais, mesmo que tenha ocorrido há quase oito anos.

A abordagem empregada para analisar cada movimento é diferente, não só em função da especificidade dos conteúdos das mesmas, mas, sobretudo, em decorrência dos materiais pesquisados e das entrevistas feitas.

Para analisar o MOBREAL, baseei-me em Paiva (1973), bem como em comentários de outros autores e na entrevista propriamente dita. Cruzo esses materiais para estabelecer um diálogo entre eles, na perspectiva da busca de complementaridade entre os mesmos, como a montagem de um quebra-cabeça. As peças encontradas foram agrupadas com o intuito de elaborar uma noção mais abrangente sobre o MOBREAL.

O MOVA-SP foi abordado a partir da análise das dissertações de Silvia Telles e de Pedro Pontual, dois paulistanos que trabalharam com Paulo Freire e assessoraram o MOVA-SP.

A seguir da explanação sobre o MOVA-SP, apresento outros Movimentos de Alfabetização (MOVAs) de capitais, estados ou municípios, que tiveram o MOVA-SP como base de inspiração política e pedagógica.

O tratamento dado aos MOVAs partiu da leitura do Relatório do 1º Encontro Nacional, realizado em Porto Alegre, no ano de 2001, considerando-se as seguintes categorias: Conceito de parceria, concepção de alfabetização e formação de educadores articulada à elaboração de materiais didáticos.

Este estudo não pretende esgotar as possibilidades de análise da história dos Movimentos de Alfabetização em debate e nem é suficiente para constituir um campo objetivo, puro e simples de explicações para a dificuldade em se encontrar os caminhos para a superação do analfabetismo. Entretanto, sem o resgate dos significados atribuídos a esses Movimentos e as heranças políticas e pedagógicas, não encontraremos um rumo definitivo para a garantia de educação para todos.

Os materiais analisados e as pessoas entrevistadas trouxeram à luz parcela da história da educação de jovens e adultos; portanto, com o objetivo de buscar um olhar ampliado para os cenários (re) constituídos pelo MOBRAL e pelo MOVA-SP, como uma lente angular, apresento mais elementos para compor essa história.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL

2.1 DIREITO E IDENTIDADE DA EJA

Para maior entendimento do período em questão, passo a resgatar alguns aspectos que julgo significativos da história da EJA.

Paiva (1973) organiza a história da educação de jovens e adultos em três períodos. O primeiro compreende os anos de 1946 a 1958, quando foram organizadas as campanhas nacionais de alfabetização de caráter oficial, com o objetivo de “erradicar o analfabetismo”; o segundo, de 1958 a 1964, foi marcado pela idéia de um programa permanente para enfrentar o analfabetismo, levando, com isso, à criação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, coordenado por Paulo Freire e extinto pelo Golpe Militar. No terceiro, o governo militar desenvolveu a Cruzada ABC e o MOBREAL.

De acordo com Haddad (1991), Beisiegel (1994) e Paiva (1973), a história da Educação de Jovens e Adultos iniciou-se entre as décadas de 1930 e 1940, pois foi nesse período que se passou a ser considerar a educação como direito de todos e dever do Estado.

A oferta de Ensino Primário integral, gratuito e de freqüência obrigatória surgiu na Constituição de 1934 com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE, por sua vez, delegava competências à União, aos Estados e aos Municípios. A Educação de adultos estava expressa no capítulo II, Artigo 150, em seu parágrafo único, item a, como “ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória, extensivo aos adultos”.

A garantia de educação de adultos na Constituição Federal de 1934 ficou assim dirimida por Haddad (1991, p. 2):

No Brasil a educação de adultos se constituiu como tema de política educacional, sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é nessa década que começou a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola.

Em 14 de novembro de 1942, dada a repercussão internacional dos altos índices de analfabetismo, foi regulamentada a criação de um Fundo Nacional do Ensino Primário para definir a destinação de recursos ao Ensino Supletivo de adolescentes e de adultos, visto que esses segmentos da população estavam contemplados pela Lei Orgânica do Ensino Primário de 1942, conforme consta do título I, capítulo II, artigo 2º, letra b, como segue:

Art. 2º - O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino: a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos (1942).

A UNESCO reforçou a preocupação em torno dos países considerados atrasados em termos de escolarização. Com isso, o governo brasileiro se sentiu pressionado e o Ministério de Educação e Saúde acabou criando, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos, o qual imputava aos estados e municípios a obrigação de criar, até o final de década de 50, a infra-estrutura necessária para atender adolescentes e adultos.

Nesse mesmo ano, 1947, como primeira iniciativa oficial federal, ocorreu a 1ª Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos; em 1952, a Campanha de Educação Rural e, em 1958, a 2ª Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

Com relação à primeira Campanha, Soares (2003, p. 12) reflete que:

Só em 1947 é que o Governo brasileiro lança, pela primeira vez, uma campanha de classes de alfabetização em todos os municípios do país. Como não se tinha uma tradição, um acúmulo de experiências e de estudos sobre como alfabetizar adultos, o discurso em torno da campanha, [...] os materiais didáticos e pedagógicos tinham como ênfase a educação das crianças. No Guia do Alfabetizador, um dos mentores da Campanha, o Professor Lourenço Filho, assim se expressou: É mais fácil, mais simples e mais rápido ensinar adultos do que a crianças.

Ainda sobre a primeira Campanha, Fávero (2003), em entrevista ao programa Salto para o Futuro, da TVE, identificou nessa campanha a oficialização da preocupação do Ministério da Educação. Com conjuntura favorável, pois era tempo de redemocratização do país, da queda de Getúlio Vargas e da criação da

UNESCO, havia ambiente diferenciado para que o governo federal desencadeasse a primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos. Para Fávero (2003, p.1), este momento estava revestido de um significado relevante.

É preciso lembrar que nesse período o ensino obrigatório era até 10 anos, era só o ensino primário de 7 a 10 anos. Então, é normal que se fale em adolescente, que é de 10 anos para cima. Essa foi uma grande campanha, organizada e coordenada pelo Lourenço Filho. Ela vai de 1947 até meados dos anos 50. Nasceu, primeiro, porque o Governo Federal arrecada verba no fundo do ensino primário e passa a encarar a alfabetização de adolescentes e adultos não atendidos na idade normal da escolarização, de 7 a 10 anos, passa a estender uma ação educativa. Não se propõe só há uma restrição de alfabetização, o mote é a chamada à educação de base. A educação de base, como é definida pela UNESCO, é uma reposição de todo o conteúdo da escola primária, até mais sofisticada que a nossa escola primária, porque é integralizada e pautada pela experiência dos países ricos, desenvolvidos. Ela é proposta para adolescentes e para crianças que não foram escolarizados em idade normal, considerada normal, de 7 a 10 anos. Ela tem alfabetização como leitura, como escrita, iniciação ao cálculo. Ela tem higiene, moral e civismo, uma série de coisas. Claro, até um pouco de extensão agrícola, que está começando no período. A grande crítica que se faz é que ela se restringe à alfabetização. Ela até é acusada como fábrica de leitores, por conta de que, no período de democratização, você, na verdade, estava refazendo a base eleitoral.

Fávero (2003, p. 2) recorda que a segunda Campanha foi assentada em bases diferentes da primeira, pois tinha a preocupação voltada apenas à alfabetização. Na segunda campanha, ao contrário, como outros ministérios foram chamados a se envolver, o sentido empregado foi maior.

Essa campanha [a segunda] é curiosa, pouco estudada, ela também está no Ministério de Saúde, no Ministério da Agricultura. Aí ela vai trabalhar diretamente a partir de saúde, a partir de higiene, com as populações. Vai conseguir formar quadros médios, técnicos. Chamava, na época, o Departamento Nacional de Crianças. Todo esse grupo que trabalha com a extinção da malária, controle de endemias rurais e tal, como tem o controle ao dengue, hoje. Na verdade, você tinha quadros muito bem preparados. Essa Campanha fica com Artur Rios. Ela tinha um cunho mais sociológico; o forte dela está no grupo de sanitaristas, grupo médico, e um pouco com a introdução de algumas técnicas rurais, falando em cooperativismo. Há muito poucos dados dessas campanhas, assim concretamente, de estatísticas. Agora, se acredita, se descreve, que, na verdade, ela alfabetizou pouca gente. Se confiarmos um pouco em algumas coisas que são ditas, em dez anos não chegou a diminuir 18% do analfabetismo.

A perspectiva higienista enfatizada na segunda campanha deixou marcas relevantes, uma vez que é freqüente a utilização de termos como “erradicação”, “chaga”, “mal” (grifos nosso), ao se referir sobre o analfabetismo.

Fávero apresenta uma importante consideração sobre a visão de Juscelino⁵ (1955-1960), visto que este fazia críticas contundentes aos modelos das Campanhas. Dizia Juscelino que “as campanhas já deram o que tinham que dar”. Para superar esta visão, Juscelino convocou, em 1958, um Congresso de Educação de Adultos, no hotel Quitandinha, em Petrópolis, Rio de Janeiro. Este congresso falou muito mais no ensino primário do que na educação de adultos. Destacou, também, que esses Congressos tinham uma preparação regional, mas, na verdade, eram estaduais:

Todos os Estados traziam relatório dos congressos estaduais ou regionais e traziam teses para ser discutida (o que era típico desse momento). Em 1958, aparece um relatório esplendoroso do grupo de Pernambuco. Relatado por Paulo Freire, dizia que o problema não era o analfabetismo e que alfabetizar não era a solução. O problema era a miséria do nordeste. Ou se enfrentava a miséria do Nordeste, ou a alfabetização era a mesma coisa que tentar enxergar o fim do mar (FÁVERO, 2003, p. 4).

O 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos vai mais adiante, representando um marco na história da Educação de Adultos, uma vez que suas preocupações não se restringiram ao direito dos adultos à educação, focalizando a qualidade das práticas pedagógicas até então desenvolvidas na formação do cidadão, conforme preocupação de Freire recordada por Paiva (1973, p. 210):

A indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso

⁵ Juscelino Kubitschek nasceu em 12 de setembro de 1902, na cidade de Diamantina, Minas Gerais, e faleceu em 22 de agosto de 1976, vítima de um acidente automobilístico. Seu governo (1955-1960) marcou o país pela via desenvolvimentista. Ancorado em um Plano de Metas que priorizava os setores energético, industrial, educacional, transporte e alimentação, já que o governo pretendia avançar “50 anos em 5” – frase que marcou seu período. Visando a colocar o Brasil nos trilhos do progresso econômico, o Governo favoreceu a penetração de capitais estrangeiros e de empresas transnacionais. A sua maior obra foi a construção de Brasília, a nova capital do país, inaugurada em 21 de abril de 1960.

sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo com o homem e não para o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador [...] a renovação dos métodos e processo educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais.

Fávero (2003, p. 6), reafirmou a idéia de Paiva ao avaliar a importante participação de Freire neste Congresso:

Esse momento é o momento de virada, porque você tem dentro da discussão da educação o fato de ela estar voltada para o desenvolvimento, aquele forte desenvolvimento do Juscelino, e está voltada muito para uma formação da consciência do povo brasileiro, particularmente da população mais pobre, de participar do esforço do desenvolvimento.

Ainda sobre as idéias apresentadas no II Congresso, Scocuglia (2001, p. 47) sintetiza a disputa entre duas correntes:

Os que queriam a educação de adultos agindo preventivamente contra a subversão e as perturbações sociais que seriam possibilitadas, em oposição aos que pugnavam por uma verdadeira democracia. Esta só seria possível quando todos os maiores de dezoito anos soubessem ler a chapa dos candidatos e escolhê-los em função de suas posições e atitudes frente à coisa pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDBEN/61) iniciou a transferência da garantia de oferta de ensino fundamental aos municípios. Dessa forma, alguns municípios passaram a agir de maneira diferenciada.

Começam algumas experiências dentro de prefeituras, particularmente da Prefeitura de Recife, com Miguel Arraes, depois com a Prefeitura de Natal, com Djalma Maranhão. A União Nacional dos Estudantes (UNE), que era muito forte naquele momento, e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, ambas também vão participar com propostas novas de alfabetização. Esse é um período absolutamente diferente em termos de experiência, em termos de produção, em termos de perspectiva. E é aí que vai aparecer Paulo Freire, com o Sistema de Alfabetização de Adultos, que

ele começa fazer em Recife, no MCP de Recife. Depois ele sistematiza, vai aplicar em Angicos, em convênio com o Estado do Rio Grande do Norte e com financiamento da Aliança para o Progresso no Brasil (FÁVERO, 2003, p. 3).

Para Fávero (2003), a proposta de Freire contém diferenças fundamentais em relação às campanhas de alfabetização. Freire, além de apresentar uma sistematização coerente, aprofundou suas idéias em um tempo curto, ou seja, de 1963 a 1964, pois, logo a seguir, o Golpe Militar o silenciou.

[...] a proposta do Paulo Freire é basicamente uma proposta de mudança da realidade, de mudança da estrutura social. Se você mantém estrutura social de exploração, se radicaliza essa exploração, como está acontecendo agora na fase neoliberal de 90 para cá, você vai ter a escola ruim, você tem analfabetos jovens e adultos, porque a escola não atendeu, ou porque não existia escola, ou porque quem vai à escola não se alfabetiza (FÁVERO, 2003, p. 9).

A partir de Freire, outras ações foram desencadeadas por intermédio dos movimentos sociais e populares. Desenvolveram-se práticas alternativas de alfabetização de adultos que levavam em conta a realidade dos alfabetizandos. A escolha do universo vocabular passou a ser uma ferramenta presente nos processos de alfabetização.

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político, é um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1985, p. 35).

Como exemplos significativos da influência de Freire, destaco: o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), ambos iniciados em 1961; os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes – CPC/UNE, além de iniciativas de caráter regional ou local.

Para aprofundar um pouco mais o que representou a organização desses Movimentos resgato, novamente, a entrevista de Fávero (2003, p. 4):

Mas as campanhas são qualitativamente diferentes, elas não entram pela educação pura, entram pela cultura, entram pela cultura popular, isso se dá totalmente diferente. Você vai partir do que o povo conhece, do que ele sabe e vai tentar fazer um instrumental de alfabetização, que na verdade é mais do que isso é um instrumental de educação popular que vai mexer com a cabeça das pessoas. Você vai fazer uma ação educativa que tem um movimento que parte da cultura, de como homens e mulheres vivem, na cidade e no campo, como é que eles vêem essa realidade, como você pode criticar essa realidade para instrumentalizá-la para uma mudança de base estrutural no país. Esse é um grande movimento do começo dos anos 60. Hoje, a gente fala que foi um pouco ingênuo, entende, mas na verdade nós nos jogamos de corpo e alma nisso. Quais são esses movimentos? O primeiro deles, eu já disse, é o de Recife, chama-se Movimento de Cultura Popular, quando Arraes assume a prefeitura. É curioso porque se fala muito no Movimento de Cultura Popular (MCP), hoje, como Movimento de Cultura só, mas ele tem uma base de movimento de educação muito forte, na educação dos jovens e adultos. Forte porque Recife está inchando, nesse período, com a população migrante, e você tem muita criança sem escola na periferia. Então a Secretaria de Educação propõe uma ampliação das escolas.

A expressão Educação Popular surge no bojo dos movimentos de educação de adultos, no começo dos anos sessenta, sendo que ele categorizou a Educação Popular em grandes grupos seguidores do MCP:

Normalmente ponho nesse período quatro movimentos que o MCP vai puxar. “De pé no chão também se aprende a ler”, com Moacyr de Góes (secretário de Educação em Natal) e com Djalma Marinho (prefeito); os outros MCPs, em Belo Horizonte, umas coisas assim. O segundo movimento de matriz muito forte é o movimento de Cultura Popular da UNE, chamado CPC – Centro de Cultura Popular da UNE, que se expande pelo Brasil todo, que não é um movimento de alfabetização, é um movimento de cultura e de cultura popular, sobretudo, através de expressões artísticas. O grande trunfo do CPC é se apropriar de algumas linguagens populares, por exemplo, a do teatro. Trabalhando para a formação de consciência, num conceito de cultura bastante diferente do que o Paulo Freire utiliza e que é de raiz marxista. A grande experiência do CPC é o teatro, de onde surgiram o Vianinha, o Paulo Pontes, o cinema novo do Leon, do Eduardo Coutinho, toda essa turma, estão todos eles por aí. Mais tarde, ele vai ter uma expressão que será a raiz do Plano Nacional de Alfabetização. O terceiro foi o Movimento de Educação de Base, no qual eu trabalhei. O Movimento de Educação de Base é curioso. Esse eu preciso me deter um pouquinho nele, porque ele vai dar em outra vertente. A igreja sempre foi aliada do Estado em várias ações, mesmo depois que ela deixa de ser religião oficial, depois da República, quando houve separação da Igreja e do Estado. A Igreja continua sendo uma boa aliada, a Igreja é muito sensível, nesse começo dos anos 60, ao problema da reforma agrária, por causa da construção de Brasília (FÁVERO, 2003, p. 5).

Brandão, perguntado sobre o momento em que surgiu pela primeira vez o emprego da expressão “educação popular” (grifo nosso), não aparentou tanta certeza, mas indicou uma possibilidade. Segundo ele, é possível que:

O ano de 1962 seja um indicador temporal para o emprego dessa expressão, pois foi em Recife, em um grande encontro dos movimentos populares, sob influência de Paulo Freire, que o MEB foi identificado como um movimento de educação popular.

Brandão prosseguiu com sua reflexão ao associar o MEB à idéia de educação de base:

O papel do MEB seria o de difundir uma visão de educação permanente, assumindo, portanto, o conceito de alfabetização funcional, inclusive, sugerindo que os programas deveriam atingir este patamar. Neste momento, Paulo Freire usava outras expressões: ‘Educação como prática da liberdade’, ‘educação libertadora ou liberadora’, ou ‘educação popular’ não recordo plenamente. Em Pedagogia do Oprimido ou em Educação como prática da liberdade, acredito, este conceito ainda não aparece. Não sei exatamente quando vai aparecer, mas o conceito chave era Cultura Popular.

O MEB, atrelado e identificado com a Igreja Católica, foi assumido especialmente por bispos “lúcidos, como Dom Helder Câmara, militantes da ação católica”. Brandão julga relevante retomar as expressões “Ação católica ou Ação popular, termos vindos da França, e que no Brasil eram reconhecidos como Juventude Católica (JUC)”, para, a seguir, tratar da expressão “Movimento” (grifo nosso), dizendo que, curiosamente, não sabe como apareceu,

porque antes o que tínhamos eram as Campanhas e Cruzadas ligadas à educação. Não sei se o nome ‘Movimento’ surgiu anteriormente a esses que acabei de fazer referência. Sei, sim, que nos anos 60 ele eclode, digamos assim, de um lado mais profano – Movimento de Cultura Popular (MCP) e que às vezes era usado no singular e no plural.

O emprego no singular representaria a idéia de um Movimento de Cultura Popular aglutinador de todos os movimentos, tanto que era comum dizer “faço MCP na área do teatro, na educação, no jornalismo”. A soma/agrupamento/encontro dos

Movimentos de Cultura Popular teria o sentido plural. A fragmentação dos MCPs foi superada pelas experiências de Paulo Freire, centradas exclusivamente na alfabetização; e pelo MEB, que assumia a educação em um sentido mais amplo.

Brandão, em sua entrevista com esta pesquisadora, aprofundou sua avaliação sobre MEB, considerando que este “*dava passos mais sistemáticos e até avançados em relação às experiências de Paulo Freire*”. Seguiu ele:

Fazer Educação de Base implicava em pensar, através da alfabetização, na saúde, higiene, cultura e no desenvolvimento comunitário, tudo muito calcado e identificado com a visão da ONU e da UNESCO. Porém, não esqueçamos que o MEB estava sob os olhos dos bispos, e que tudo deveria ser por eles aprovado.

A cartilha do MEB, “Viver é Lutar” (grifo nosso) resguardava o caráter ampliado da educação voltado à participação política – cuidar da casa, da família –, até onde Brandão sabe,

foi a única cartilha presa, que parou na cadeia em janeiro de 1964. Comentou-se que foi um ensaio do golpe militar. A polícia do Lacerda invadiu a gráfica no Rio de Janeiro, de maneira cinematográfica, prenderam a cartilha e levaram-na para a delegacia. Isso foi noticiado até na Europa e nos principais programas de TV do país.

A cartilha não chegou a ser distribuída e foi criada uma grande polêmica em torno da prisão. O MEB produziu outra, chamada de “*Mutirão*”, com desenhos do Ziraldo e com características regionais.

Paulo Freire não manteve relação intensa com o MEB, pois estava envolvido em outros projetos, como o do governo de Arraes, em Pernambuco, sua metodologia era estudada e, durante um bom tempo, o MEB pôs em prática sua proposta em MG, MT, AM, GO e grande partir do NE. Entretanto, sobre o material didático do MEB, Fávero (2003, p. 6) informou que, as cartilhas eram pobres e se limitavam ao ensino do “a-e-i-o-u”, mas

[...] tanto o material pobre dos anos 50 quanto esse material, do começo dos anos 60, mas é rejeitado. Então, esse processo de revisão do primeiro ano do movimento vai dar uma guinada de 180º e vai mudar — no final de 1962 para 1963, o MEB se redefine como Movimento de Educação de Base, na linha da Educação Popular. Aí se aproxima de Paulo Freire, assume a categoria de formação de consciência como conscientização, aí há um movimento que é mais ou menos simultâneo a todos os movimentos, de chegar num modo de tratar politicamente a questão da alfabetização e tratar como um instrumental para você entender a realidade, repito, mudar a realidade.

Para Brandão,

o Método Paulo Freire foi criado por homens e filósofos, com uma versão masculina e dedutiva, partindo do geral (conceito de cultura) para o particular (círculo de cultura), difícil de ser compreendido do povo da roça. Quando o Método chegou a Goiás (1965), pelas mãos de uma equipe predominantemente de mulheres e com experiência em sala de aula, o método foi virado de cabeça para baixo.

Foram criados os personagens Benedito e Jovelina, “*um casal da roça, com a apresentação do dia-a-dia do mundo rural*”. As matrizes da cartilha foram feitas em cartolinas e Brandão teve que levar de ônibus do Rio de Janeiro para Goiânia, numa viagem de 28 horas. Disse ele que o material era tão pesado que deslocou o rim, e que na hora de embarcar pensou que não conseguiria.

Este material também não foi utilizado, pois a repressão militar chegou em Goiás entre 1965 e 1966. “*Somente muitos anos depois este material foi descoberto no porão da diocese de Goiás*”.

Em 1968 o MEB estava extremamente perseguido. Dom Fernando, Bispo de Goiânia, decidiu dissolver o MEB e criar o Instituto, cujo nome Brandão não recordou. As pessoas do MEB foram à França para fazer um curso e Brandão vai para o Rio porque sua cabeça estava premiada.

Brandão recorda de uma reunião que ocorreu ainda antes da criação do MOBREAL.

Em um gesto estranho, educadores de esquerda foram chamados para a reunião, convidados por uma secretária, mulher com poder e esposa de um general de uma das divisões do MEC, para discutir, se não me engano, a criação do MOBREAL (BRANDÃO).

Nesta reunião, em um dado momento, Brandão citou Paulo Freire. *“Esta senhora deu um soco na mesa, literalmente, e pediu que não se pronunciasse esse nome naquele lugar”*. Mas Brandão não se calou. Por um feliz acaso, tinha um recorte de um jornal de Goiânia que informava que uma empresa norte-americana estava usando o método Paulo de Freire para ensinar operários latino-americanos analfabetos. Com a postura e com o tom de voz que conhecemos, provavelmente mexendo na barba, disse: *“pois é, veja a senhora que estranho isso. Ao mesmo tempo em que aqui essa palavra é proibida (ele faz a leitura da matéria e passou o jornal para ela), Paulo Freire é aceito nos Estados Unidos”*.

Por fim, recordou que a cidade de Recife, em 1962, sediou o Primeiro Encontro Nacional de Movimentos Populares, inclusive com a presença de Paulo Freire e de vários movimentos e companheiros.

A idéia que começava a povoar nossas cabeças e corações é a seguinte: se essas pessoas que eram naquela ocasião imensa maioria da população (mulheres, homens, adultos, idosos e jovens); se são excluídos não apenas da escola pela qual passaram um pouquinho de tempo e depois até esqueceram o que aprenderam, ou então nem sequer passaram; se também a qualidade de vida e do direito de presença e participação em vários outros setores da vida social estava comprometido, e se nós queremos agora trabalhar com eles através da educação, que a nossa proposta seja completamente diferente (BRANDÃO).

Voltando ao ano de 1964, governo de João Goulart, o Ministério da Educação organizou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNA), sob coordenação de Paulo Freire. Para Bezerra e Brandão (1987, p. 12-13):

O Programa Nacional de Alfabetização não chegou a passar do papel ao seu primeiro Círculo de Cultura. Foi fechado antes de ter sido aberto. Paulo Freire foi exilado e acabou fazendo no Chile o que não pode fazer aqui. O Movimento de Educação de Base foi fechado pela Igreja e pelo Estado. Algumas de suas sedes regionais foram invadidas poucos meses depois de a polícia do governador do Rio de Janeiro haver apreendido a cartilha *Viver é lutar* como “material subversivo” [grifo do autor]. Alguns de seus educadores foram presos. Quando o MEB foi reaberto, alguns de seus bispos progressistas que participaram de sua criação não quiseram mais saber dele em suas dioceses. O Movimento tornou-se uma cópia invertida do que fora e, na verdade, é pouco mais do que um MOBREAL de batina. Invadidas as sedes, perseguidos os líderes e sufocados por algum tempo os movimentos estudantis, os programas de cultura e educação popular desapareceram por muitos anos.

Ainda sobre as frentes de alfabetização de adultos, Lyra (1996, p. 8), assinalou a importância de Angicos e a construção do Método Paulo Freire:

Entre aparições de rostos iluminados e festejos eufóricos do sucesso de Angicos, alardeado pela grande imprensa brasileira e internacional, em 1963, a história do Brasil entrava, irremediavelmente, na contramão, em 1964. Quando os aplausos ainda ecoavam lá fora os tribunais de repressão se instalavam aqui dentro. Paulo Freire seguia na rota do exílio a falar da descoberta pedagógica. Em pelas três décadas seguintes, guiado pelo emblema de Angicos, continuou a falar da proposta salvadora para os 55 países do mundo por onde andou.

O PNA foi a última ação alfabetizadora antes do Golpe Militar e sua extinção se deu pelo Decreto nº 53.886, em 1964. Para substituí-lo, a ditadura implantou a Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), a fim de neutralizar as ações das Ligas Camponesas.

A Cruzada ABC surgiu com a “proteção do Estado, mas, sobretudo, com dinheiro dos americanos, da Aliança para o Progresso”. A Cruzada ABC foi forte da Paraíba e se definiu contrária ao “método Paulo Freire e contra os outros movimentos que vinham na linha do próprio MEB, do Paulo Freire” (FÁVERO, 2003, p. 7). Prossegue a avaliação de Fávero (2003, p. 7):

Nesse período, você tem algum remanescente de algum trabalho de MEB até 1966, forte ainda, já saindo um pouco da escola radiofônica para pegar um contato direto com as comunidades, chamava Animação Popular [...] a cruzada ABC invade e praticamente essas coisas vão ficando residuais. E ela reina durante uns 2 ou 3 anos com muito dinheiro, mais muito dinheiro da Aliança para o Progresso. O grande chamariz dela não é alfabetização, é a distribuição de alimentos. Ela segura os alfabetizados porque distribui arroz, feijão, leite, óleo, umas coisas assim que vem daquelas doações dos americanos. Na verdade, eles fazem isso porque descarrega para a América Latina todo o excesso de produção, para garantir os preços no mercado interno deles. O Nordeste, nesse período, era tudo feito pelos americanos, como se fosse para evitar a possibilidade de uma outra Cuba, no Brasil.

Posteriormente, o MOBREAL foi utilizado como instrumento para controlar politicamente as massas (RIBEIRO, NORONHA e XAVIER, 1994).

Para Scocuglia (2001, p. 56) “a favor ou contra Paulo Freire articularam-se praticamente todos os movimentos que antecederam o golpe de 1964, assim como os que vieram a substituí-lo”. Incluindo o MOBREAL, que afirmava utilizar partes de sua metodologia, com a intenção, talvez, de despistar.

Mesmo com a ditadura militar que pautou a década de 70, Haddad (1991, p. 86), destacou que ações educativas de alfabetização e pós-alfabetização dirigidas aos adultos foram paulatinamente retomadas ou criadas, constituindo-se em referência para muitos dos atuais movimentos de educação, pois,

as novas idéias e diversas práticas estimuladas no período anterior ao golpe, depois de reprimidas, vão gradativamente se recompondo e exercendo influência fora do aparelho do Estado, no campo do movimento social, em espaços de educação popular junto à sociedade civil [...] Renasciam, durante a década de 70, movimentos de educação que reinventavam ações junto aos grupos populares como práticas de organização, mobilização e conscientização na luta por melhores condições de vida.

A Educação Popular foi assumida pelas igrejas, associações de moradores, organizações de base local e por outros espaços comunitários. Ao lado dessas práticas, a partir de 1969, o governo federal organizou o Mobral e o Ensino Supletivo.

O MOBREAL, diz Haddad (2001, p. 95), foi desenvolvido no território nacional com o objetivo de oferecer alfabetização a amplas parcelas de adultos analfabetos, mediante um intenso controle federal centralizado, semelhantes às campanhas de alfabetização:

Das campanhas de alfabetização comuns até os anos 60, em países do terceiro mundo, sendo concebida como uma ação que se extinguiria após resolver o problema do analfabetismo tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico. Por sua presença maciça no País e sua capilaridade, pôde servir para legitimar a nova ordem política implantada em 1964.

Ao MOBREAL somou-se, em 1971, o Ensino Supletivo, com tarefa a oferta de escolarização correspondente ao Ensino Primário. Diferentemente das Campanhas e de Programas, essa proposta aproximou-se da concepção de Educação Básica.

O Ensino Supletivo estava assim definido na LDBEN nº 5692/71 (1971):

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. § 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam; § 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

Tomando como base a escola regular – Ensinos Fundamental e Médio –, a organização do Ensino Supletivo foi definida na LDBEN nº 5692/71 e continuou a vigorar em seus traços gerais na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96). A LDBEN nº 9394/96 garante à EJA uma estrutura própria, como parte do sistema de educação básica, passando a ser compreendida como modalidade do Ensino Fundamental e Médio.

O Parecer nº 11/2000 trabalha com profundidade o que significa ser a EJA uma modalidade da Educação Básica. Jamil Cury, relator do Parecer, deixa claro que a expressão “modalidade” (grifo nosso) precisa ser entendida na dimensão de que os jovens e adultos da EJA tem um modo de vida, um modo de ser e de estar no mundo que é diferente das crianças e dos adolescentes.

Para tanto, o Parecer encontrou uma forma de assegurar a flexibilidade necessária para a organização do currículo, formas de atendimento e para a avaliação. A flexibilidade passou a ser um conceito-chave, uma idéia-força, na demarcação da especificidade da EJA, e assim está descrita no Parecer nº 11 de 2000, do Conselho Nacional de Educação, elaborado por Cury (2000, p. 33):

Um outro ponto importante a ser considerado é o aproveitamento pela EJA da flexibilidade responsável tal como posta no art. 24 da LDBEN 9394/96, sem que isto signifique uma identificação mecânica entre a própria EJA e um modo de aproveitamento de estudos, práticas e experiências como fonte de conhecimentos. Com efeito, dentro das regras comuns, é possível harmonizar para ela o inciso III deste mesmo artigo respeitada uma transposição criteriosa. Diz o inciso: nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

O ano de 1985 é marcado pela extinção do MOBREAL e sua substituição pela Fundação Educar, criada, conforme relata Beisiegel (1997, p. 22), com a atribuição de “fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos, prevendo apoio técnico e financeiro a prefeituras municipais ou associações da sociedade civil”.

Para Soares (2003, p. 14), de forma distinta do MOBREAL, a Fundação Educar,

passou a fazer parte do Ministério da Educação. A Fundação, ao contrário do Mobreal, que desenvolvia ações diretas de alfabetização, exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas. Essa política teve curta duração, pois em 1990 (Ano Internacional da Alfabetização), em lugar de se tomar a alfabetização como prioridade, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar, não criando nenhuma outra que assumisse suas funções. Tem-se, a partir de então, a ausência do governo federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

A partir de 1986, por meio de convênios firmados, a Fundação Educar repassava recursos financeiros para ajuda de custo de educadores e aquisição de material didático. Muitos grupos de Educação Popular que estavam em retração devido à crise econômica ampliaram ou iniciaram a organização de projetos de Alfabetização de Adultos.

Essa retração toma vigor no governo do ex-Presidente Fernando Collor de Mello, pois no final de 1987 o MEC cortou verbas da Fundação EDUCAR e em meados de 1988 ela foi extinta pelo então Ministro da Educação Carlos Alberto Chiarelli. Tanto os grupos populares que estavam iniciando o trabalho como os que

havia expandido sua atuação, passaram a vivenciar uma situação delicada, especialmente em função da falta de recursos para manter seus projetos.

Com Collor deposto, em substituição à Fundação Educar, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que não chegou a ser efetivado. Sobre o PNAC, o Boletim Informação em Rede, da Ação Educativa, comentou o que segue:

Se um curioso consultar manchetes de jornais da Semana da Alfabetização de uma década atrás, encontrará em 12 de setembro de 1990 fotos de reitores de universidades ladeando o Presidente Collor na rampa do Palácio do Planalto, por ocasião do lançamento do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Alguns dos fotografados podem ter se arrependido de participar do episódio. O melancólico fim do Programa é conhecido, mas a pesquisa educacional ainda não produziu uma avaliação da política de alfabetização do período (o que inclui um balanço do que fizeram as 69 instituições de ensino superior com os recursos dos convênios firmados com o MEC, no âmbito do PNAC).

Além disso, o terceiro ministro da Educação de Collor, José Goldemberg, conforme recorda Beisiegel (1997, p. 30) concedeu em 23/08/1991, ao Jornal do Brasil, uma polêmica entrevista em que assumia que:

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito a sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos esforços em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo.

Na primeira gestão do Governo Fernando Henrique Cardoso a situação da EJA ficou mais difícil. A legislação sofreu alterações que passaram a impedir os avanços construídos na Constituição Federal de 1988, especialmente com relação à garantia do direito a educação, já que ocorreu uma mudança na redação do Artigo 208.

É importante lembrar que a garantia de acesso à educação, no caso ao ensino de 1º grau, assim denominado na LDBEN nº 5692/71, assegurava o direito de acesso ao ensino público às crianças de sete aos catorze anos. Logo, a obrigação do Estado em ofertar atendimento se limitava a essa faixa etária.

A nova Constituição Federal, aprovada em 1988, alargou a noção do direito à educação e, como consequência, ampliou as obrigações do Estado, já que a educação passou a ser garantida aos cidadãos, independentemente da idade.

Para esclarecer, originalmente, a Constituição Brasileira, no seu Artigo 208, inciso I, assegurava a educação básica para todos, através da seguinte redação (1988, p. 85): “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. A alteração deste Artigo, expresso no Projeto de Emenda Constitucional de nº 233 (PEC nº 233), transformada em Projeto de Lei de nº 92/96, alterou, de forma sutil, o Artigo 208 da Constituição Federal. Sua redação ficou assim configurada: “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Haddad (1999, p. 2) avaliou que a modificação no texto da Constituição Federal acentua que o governo mantém a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, porém, “supre a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular”.

Além disso, foi suprimido o Artigo 60 das Disposições Transitórias, que tratava do compromisso com a eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos e da vinculação de 50% dos recursos para esse fim e para universalização do Ensino Fundamental. O Artigo 60, nas disposições transitórias, tinha a seguinte redação:

Art 60 – Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (1998).

A LDBEN nº 9394/96, faz referência à EJA no Título III, artigos 4º e no 5º (1996, p. 2):

Art. 4º - Inciso I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria.

Art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§1º - Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II – fazer-lhes a chamada pública;

III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola

Estes artigos tratam a Educação de Jovens e Adultos no contexto do Ensino Fundamental, o que significa um ganho de interpretação com relação à antiga LDBEN nº 5692/71. No entanto, o Projeto de Lei nº 92/96 desobriga o Estado de ofertar essa modalidade de ensino, eliminando-a do Ensino Fundamental. Essa atitude nega aos jovens e aos adultos o direito público subjetivo de acesso à educação.

Também é grave o fato de a LDBEN nº 9394/96 não dedicar nenhum artigo à questão do analfabetismo, decisão respaldada pela alteração na Constituição Federal, pois foi suprimido o artigo que fazia referência à eliminação do analfabetismo e à distribuição dos recursos para essa finalidade.

Ainda na LDBEN nº 9394/96 encontramos, na seção V do capítulo II, outra referência à Educação de Jovens e Adultos (1996, p. 5):

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 aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º- O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a 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 quinze 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.

Haddad (1999, p. 5) argumentou que o Artigo 37 está relacionado ao “conceito de uma educação de adultos voltada à reposição de escolaridade,

marcado pelo ensino regular, seus conteúdos e seu modelo revive o conceito de Ensino Supletivo contemplado na LDBEN nº 5692/71”.

Não seria despropositado dizer que a LDBEN nº 9394/96 diminuiu o compromisso do Estado de atuar ativamente no sentido de criar condições de acesso e de permanência no sistema educacional de um grupo social – jovens e adultos trabalhadores, uma vez que passa a dar ênfase aos Exames Supletivos, restringindo-se à certificação. Esse aspecto está vinculado ao rebaixamento da idade mínima para a prestação de exames, levando à supletivização do ensino regular, uma vez que os adolescentes deixam a escola e recorrem, em massa, aos exames supletivos. Esta questão foi motivo de preocupação da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos⁶ e foi escrita em carta endereçada à Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, em abril de 1996:

Os estudiosos do ensino supletivo já haviam se manifestado, através de entidades do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDBEN, contrariamente ao rebaixamento da idade mínima para prestação dos exames supletivos. Considerados os padrões atuais de rendimento escolar no ensino regular — com elevados índices de repetência, sucessivas evasões e matrículas, resultando em longo tempo médio de permanência na escola e elevada defasagem série-idade, é muito provável que o rebaixamento da idade mínima para os exames supletivos represente menos um instrumento efetivo de democratização de oportunidades educacionais e mais um mecanismo de regularização do fluxo escolar e aceleração de estudos, com a conseqüente constituição de um mercado para os cursos privados preparatórios aos exames. O rebaixamento da idade mínima para prestação de exames supletivos implica o risco de remeter para esta alternativa de certificação um enorme contingente de jovens defasados na relação série-idade, premidos pelas crescentes exigências de escolarização do mercado de trabalho e desmotivados para a freqüência à escola regular em virtude da inadequação curricular e má qualidade do ensino aí oferecido. Representará uma válvula indesejável de escape para que o Estado se desobrigue de responsabilidades que lhe cabem na oferta de um ensino universal e de qualidade (Carta da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996).

O último artigo da LDBEN nº 9394/96 regulamenta a educação continuada e a distância, visto que são modalidades de atendimento cada vez mais comuns na educação de pessoas jovens e adultas:

⁶ A Comissão, criada pelo Ministério da Educação, em 1994, contou com a representação dos segmentos que trabalham com EJA: prefeituras, governos estaduais, universidades e sociedade civil, mas desde 1997 não se reunia. Durante 1996 participei como representante das prefeituras.

Art. 80 – O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

O governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, para agravar a situação, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) que, ao invés de apoiar a EJA como modalidade de ensino, acabava com o compromisso da União para com este segmento, deixando de considerar o Ensino Supletivo no cômputo do número de alunos nas redes de Ensino Fundamental nos Estados e Municípios.

Conforme o Diário Oficial da União, de 26 de dezembro de 2006, foi publicado o veto do Presidente da República, após ouvir o Ministro da Educação. O veto teve o seguinte conteúdo:

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 sócio-educacional, na medida em que abraça o universo de alunos que não tiveram oportunidade de frequentar 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 técnicos 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 frequência 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 advirão da implantação do Fundo, conforme prevê o caput do art. 2º do projeto.

Haddad (1999, p. 7) destacou que o item *d* do veto presidencial ameniza o impacto da medida,

estabelecendo que não há impedimento na utilização dos recursos do Fundo na Educação Fundamental dos jovens e adultos. O que não é permitido é considerá-la na contagem do número de alunos a serem beneficiados com o Fundo.

Restava saber qual município retiraria dos recursos destinados à educação das crianças recursos para a EJA.

Por outro lado, a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), em documento de avaliação do FUNDEF (1999), teceu as seguintes considerações sobre o impacto do Fundo em relação a EJA:

O veto do executivo sobre as matrículas dos alunos jovens e adultos (supletivo presencial), que não foi derrubado, impede que milhões de brasileiros iniciem ou concluam o ensino fundamental. Tem obrigado muitos estados e municípios a adiar planos de alfabetização ou a descontinuar programas de EJA. Pior: tem induzido, principalmente alguns municípios, a oferecer ensino de 800 horas letivas ou anuais a jovens e adultos trabalhadores em classes de aceleração maquiadas, para incluí-los como matrícula de ensino regular, financiáveis pelo Fundo. A ética fica ferida e instala-se a política dos espertos.

Em 2000, para responder o conjunto de críticas recebidas, o Governo Federal criou um fundo especial para quatorze estados do Norte e do Nordeste e 125 municípios do Sul. Apelidado de Fundefinho, destinou 247 milhões em 2001 para as regiões onde o IDH era desfavorável. O Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, no lançamento do Programa, em setembro de 2000, assim se manifestou em entrevista à Agência Brasil⁷: “Estamos canalizando recursos adicionais para um projeto especial de jovens e adultos em regiões onde eles são mais necessários. Importante é trazer os recursos e focalizar as ações”.

Dos 247 milhões, 190,4 milhões foram aplicados em municípios do Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande

⁷ Informação retirada do site www.ilustrado.com.br:80/arquivo/14092000/cidade.htm.

do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins. Para municípios de outras regiões, cujo IDH é igual ou menor a 0,5, o programa destinou 56,6 milhões.

O ciclo de reorientações na EJA, do ponto de vista da legislação, encerrou-se em 2000, pelo menos no período em estudo, com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação do Parecer nº 11, cujo relator foi Cury (2000, p. 1):

Do Brasil e de suas identidades muito já se disse. São bastante conhecidos os conceitos operatórios de análise baseados em pares opostos: 'Dois Brasis', 'oficial e real', 'Casa Grande e Senzala', 'o tradicional e o moderno', 'capital e interior, urbano, rural, litoral e sertão, assim como os respectivos 'tipos' que os habitariam e os constituiriam. A esta tipificação em pares opostos, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda constituem linha divisória entre brasileiros alfabetizados e analfabetos, letrados, e iletrados. Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia-a-dia.

O Parecer (2000, p. 19) passou a compreender a EJA da seguinte forma:

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 [...] a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...], deixando claro que essa modalidade de ensino é parte da Educação Básica, considerando o termo modalidade como diminutivo de '*modus*' (modo, maneira) e expressa uma pequena medida dentro de uma forma própria de ser. Ela é, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado padrão.

O relator apontou funções próprias da EJA, entre elas a função **Reparadora**. Esta função se refere à construção de oportunidades concretas de garantia de presença de jovens e adultos na escola, por isso a EJA necessita ser pensada como modelo pedagógico próprio.

A outra função, a **Equalizadora**, aponta a necessidade de mais vagas para estes novos alunos e novas alunas, demandantes de oportunidades de equalização.

A função que se refere à atualização de conhecimentos por toda a vida é denominada de **Permanente** e a função **Qualificadora** é aquela que faz um apelo

às instituições de ensino e pesquisa para que assumam a produção em EJA.

No Rio Grande do Sul a EJA está assegurada na Constituição Estadual, no Capítulo II, seção I, artigo 196 (1998, p. 80):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, baseada na justiça social, na democracia e no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais, visa ao desenvolvimento do educando como pessoa e à sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania.

No Artigo 199, inciso I, a EJA é especificada, devendo o Estado “garantir o ensino fundamental público, obrigatório e gratuito, inclusive, para os que não tiveram acesso a ele na idade própria” (1988, p. 80). A lei estadual prevê no artigo 208, inciso I, um plano de educação, de duração plurianual, para, entre outras questões, dar conta da “erradicação do analfabetismo” (1988, p. 83).

O Conselho Estadual de Educação, em 1999, regulamentou a EJA através do Parecer nº 774/99 e da Resolução nº 215/99, deixando claro sua posição sobre o Ensino Supletivo (1999, p. 13):

É imprescindível, de uma vez por todas, eliminar de seus projetos pedagógicos qualquer indício, por mínimo que seja, de que o ensino fundamental e o ensino médio para jovens e adultos são de segunda categoria, onde qualquer espaço físico, com um mínimo de recursos didáticos, pode transformar-se em ambiente pedagógico.

Desde o ano de 2003, mesmo com a permanente pressão do Sindicato do professores do RS (CPERS – Sindicato) e com a qualificação do debate no Fórum Estadual de EJA, essa modalidade de ensino vem sendo desmontada.

2.2 O CONTEXTO NACIONAL ATUAL SE DÁ NA TRAMA DOS CONCEITOS, DADOS E POSSÍVEIS ANÁLISES QUE BROTAM DOS NÚMEROS

O conceito de Alfabetização não é único nem perene. Sofre influências das transformações educacionais, dos avanços tecnológicos, do mercado de trabalho e das necessidades sociais impostas à compreensão do cotidiano.

Para estabelecer um patamar mínimo de entendimento no que aqui é apresentado, delimito conceitos como o de analfabetismo absoluto e funcional, atravessado por variáveis, de acordo com os dados do Censo Demográfico de 2000 do IBGE e das pesquisas nacionais por amostra de domicílios (PNADs), realizadas entre os anos de 1996 até 2007 (IBGE, 2001, p. 2).

O IBGE considerou como alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecessem. Aqueles que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram e que apenas assinam seu próprio nome foram considerados analfabetos.

O decurso censitário realizado pela IBGE definiu como analfabeto absoluto as pessoas acima dos quinze anos que não têm nenhuma instrução, sendo que esta informação partiu da autodeclaração dos entrevistados. O IBGE (2001, p. 4):

Perguntava aos recenseados se sabiam ler e escrever um bilhete simples e no de 2000, simplesmente se sabiam ler e escrever, com explicações adicionais, constantes no manual do entrevistador, especificando que se tratava de ler e escrever uma mensagem simples em língua conhecida.

Ribeiro (2003), por sua vez, leva em conta que a sistemática da autodeclaração é questionada com freqüência, pois,

as insuficiências desse método de medição se agravam a medida que as expectativas em torno da alfabetização se ampliam: se é que é possível supor algum consenso sobre o que é ler e escrever – critério de analfabetismo absoluto.

Já o analfabetismo funcional designa condição diferenciada àquele que diz não saber ler e escrever, visto que neste caso há uma relação entre o saber ler e escrever com o uso dessas habilidades no cotidiano, conforme Ribeiro (2003, p. 5) ressalva:

Os julgamentos de cada pessoa variarão muito segundo as exigências colocadas por seus diversos contextos de vivência e outros fatores subjetivos imponderáveis, tais como expectativas, autoconceito, etc. Relativo por definição, o conceito de analfabetismo funcional passou a ser mensurado por meio de indicador aproximado – o nível de escolaridade –, sem evitar, entretanto, o relativismo na definição de uma linha divisória, ou seja, a quantidade de séries escolares suficientes para garantir a alfabetização funcional.

Para tanto, o IBGE (2001, p. 79) passou a atentar para esta questão ao adotar como critério o correspondente aos quatro anos iniciais de escolaridade, ou o primeiro segmento do Ensino Fundamental:

No início da década de 90, nos países avançados, a alfabetização passou a ser definida de forma mais abrangente. Na América Latina, a UNESCO/OREALC⁸ ressalta que o processo de alfabetização somente se consolida de fato entre as pessoas que completaram a 4ª série, em razão das elevadas taxas de regressão ao analfabetismo entre os não concluintes desse ciclo de ensino.

Apesar da ampliação da oferta de EJA nas administrações públicas e da mobilização de setores organizados da sociedade, estamos distantes da garantia de alfabetização para milhões de brasileiros.

A escalada do analfabetismo à alfabetização pode ser comparada, figurativamente, ao mito de Sísifo: Um eterno recomeçar no empenho em direção à superação do analfabetismo. Um recomeçar que exige a trama dos (novos) conceitos em relação aos dados quantitativos, e as factíveis análises qualitativas que brotam dos números.

Porque, apesar de tantos esforços, a superação do analfabetismo se distancia com regularidade das pessoas não alfabetizadas e nos coloca em situação de (aparente) impotência?

⁸ OREALC: Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe

A seguir, não da direção de chegar a termo, mas na condição de encontrar dados que dão sentido a estas questões, apresento e comento alguns indicadores relevantes, visto que atribuem significado às pesquisas, produto do esforço das práticas de EJA.

A tabela 1 apresenta a regressão do analfabetismo ao longo do século passado.

Haddad e Di Pierro (1999, p. 2), dialogaram com o Censo de 1991 e com a contagem da população de 1996 e constataram um declínio de “sete pontos percentuais [...]” e prosseguiram dizendo que “[...] pela primeira vez na história, o analfabetismo começa a recuar também em número absolutos”. Em 1991 a taxa de analfabetismo era de 20%, o correspondente a 19 milhões de pessoas; em 1996, de 13,03%, isto é, 14 milhões de pessoas ainda. Ou seja, uma redução de quase cinco milhões no número de pessoas não alfabetizadas.

Mesmo assim, segundo Haddad (1999), como tudo indica, “sob a atual conjuntura da EJA, o Brasil não atingirá a meta assumida na Conferência de Educação para Todos, que é a de reduzir à metade, até o ano 2000, o percentual de analfabetismo”.

Ainda sobre a tabela 1, se compararmos a contagem da população de 1996 censo de 2000, constataremos que o percentual de analfabetismo reduziu singelamente, pois passou de 13,03% para 12,94% e isso representa, concretamente, em quatro anos, mais de um milhão de brasileiros a espera de oportunidades educacionais.

Tabela 1- Evolução do analfabetismo no Brasil, na população de 15 anos ou mais, no período 1920 a 2000

Ano/ Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.269.381	56
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.541.943	18.716.847	25,5
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
2000	119.556.675	15.467.262	12,94

Nota: Refere-se à população sem instrução e não àquela analfabeta pelos critérios censitários.

Fontes: IBGE. Censos Demográficos

Muito embora o índice médio de analfabetismo absoluto tenha diminuído de 64,90%, década de 1920, para os 13,03 em 1996 (tabela 1) e para 9,9% em 2007, (tabela 2) a distribuição da população sem instrução, com 15 anos ou mais, por regiões, é desigual.

As PNADs indicam que as taxas mais elevadas permanecem sendo na Região Nordeste; quase quatro vezes mais se comparado com os indicadores da região sul, e o dobro em relação à média nacional.

Tabela 2 - Percentual da População com 15 anos ou mais, sem instrução, por regiões – 1996, 1998, 2001, 2004 e 2007

Região	1996	1998	2001	2004	2007
Brasil	14,7	13,8	12,4	11,2	9,9
Norte	14,7	12,6	11,2	12,8	10,9
Nordeste	28,7	27,5	24,3	22,5	20,0
Centro-Oeste	11,6	11,1	10,2	9,2	8,1
Sudeste	8,7	8,1	7,5	6,6	5,7
Sul	8,6	8,1	7,1	6,3	5,5

Fonte: IBGE/PNAD, 1996, 1998, 2001, 2004 e 2007

Haddad e Di Pierro (1999) afirmam que quando se averigua outros fatores como “os socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos [...], e se estes forem combinados entre si, os desníveis educativos serão acentuados”.

Nesta perspectiva, vamos considerar outros elementos para ilustrarmos a afirmativa de Haddad e Di Pierro.

Quanto aos subgrupos de pertencimento étnico-raciais, o censo de 2001 faz saber que os negros, pardos e índios estão em desvantagem em relação aos brancos, pois a soma dos percentuais dos três primeiros subgrupos totaliza mais de 76% da população analfabeta, sendo que os brancos são 8,3%.

Tabela 3 - População com 15 anos ou mais, por condição de analfabetismo e cor, 2000

Cor	Total	População analfabeta	% de analfabetismo
Branca	65.647.237	5.459.165	8,3
Negra	7.977.447	1.717.987	21,5
Parda	44.065.268	8.009.539	18,2
Amarela	619.477	30.497	4,9
Indígena	494.688	129.086	26,1
sem declaração	752.558	120.988	16,1

Fonte: IBGE. Censo demográfico, 2000

A tabela 4 indica como o analfabetismo se configura quando é estabelecida a combinação gênero-etnia. As mulheres brancas e indígenas apresentavam, em 2000, indicadores de analfabetismo superiores aos homens correlatos; as mulheres negras estão em situação de igualdade em relação aos homens negros.

Tabela 4 - População com 15 anos ou mais, por condição de analfabetismo, cor e gênero, 2000

Cor	Total	% de mulheres analfabetas	% de homens analfabetos
Branca	65.647.237	4,6	3,8
Negra	7.977.447	10,7	10,8
Parda	44.065.268	8,9	9,2
Amarela	619.477	2,9	2,0
Indígena	494.688	14,5	11,6
sem declaração	752.558	8,4	7,7

Fonte: IBGE. Censo demográfico, 2000

A tabela 5 contém os percentuais de analfabetismo considerando a distribuição por sexo e regiões do país.

No nordeste surgem dois indicadores preocupantes, pois a região tem a maior taxa de analfabetismo do país (tabela 2) e também concentra a maioria de homens analfabetos.

A mesma tabela, para afirmar que a luta por igualdade de condições é indispensável nas cinco regiões brasileiras, mesmo que na média nacional não haja disparidade, as mulheres ainda se encontram desvantagem em relação aos homens do sul e sudeste.

Tabela 5 - Taxa de analfabetismo, de 15 ou mais, por gênero e região, 2001

Região	Homens	Mulheres
Brasil	12,4	12,3
Norte	11,5	11,0
Nordeste	26,3	22,4
Centro-oeste	10,2	10,3
Sul	6,4	7,7
Sudeste	6,7	8,3

Fonte: IBGE/PNAD – 2001

A tabela 6 reflete sobre o cruzamento entre o número de anos de estudo, sexo e grupos de idade, de acordo com o censo de 2000. Os números demonstram o que constatamos na prática, ou seja, quanto maior a faixa etária, menor é a quantidade de anos de estudo, tanto em relação aos homens como com as mulheres. Se as faixas de idade acima de 50 anos forem somadas, são apenas 9% os homens que freqüentaram o ensino superior; as mulheres, por sua vez, estavam mais excluídas da universidade, já que totalizavam 4,6%. Tomando outro extremo, isto é, dos 15 anos aos 24 anos, mas em relação ao ensino fundamental completo (8 a 10 anos de estudo), a questão de gênero inverte o raciocínio, pois as mulheres apresentam indicadores melhores que os homens.

Outros dados simples e oriundos de cruzamentos são possíveis abstrair desta tabela, contudo, como se tratam do ano 2000, é adequado aguardar a realização do próximo censo demográfico, pois a realidade demonstra que há alterações no acesso à escola e ao número de anos que a população freqüentou os ensinos fundamental, médio e superior.

Tabela 6 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudo, 2000, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil

Sexo e grupos de idade	Pessoas de 15 anos ou mais de idade												
	Total	Sem instrução e menos	%	1 a 3 anos		4 a 7 anos		8 a 10 anos		11 a 14 anos		15 anos ou mais	
Homens.....													
15 a 19 anos.....	9 027 994	417 882	4,63	1 210 690	13,41	3 601 292	39,89	2 974 827	32,95	706 776	7,83	-	0
20 a 24 anos.....	8 048 459	466 870	5,80	1 070 354	13,30	2 501 045	31,07	1 725 484	21,44	2 069 723	25,72	133 494	1,66
25 a 29 anos.....	6 814 307	481 064	7,06	973 821	14,29	2 252 589	33,06	1 195 853	17,55	1 521 584	22,33	329 292	4,83
30 a 34 anos.....	6 364 584	537 049	8,44	969 658	15,24	2 078 427	32,66	1 066 421	16,76	1 285 044	20,19	371 681	5,84
35 a 39 anos.....	5 956 042	539 264	9,05	955 108	16,04	1 887 071	31,68	929 809	15,61	1 175 106	19,73	419 601	7,04
40 a 49 anos.....	9 328 845	1 050 869	11,26	1 672 665	17,93	3 001 545	32,17	1 237 548	13,27	1 523 475	16,33	766 993	8,22
50 a 59 anos.....	5 999 884	1 125 470	18,76	1 367 777	22,80	1 824 600	30,41	531 296	8,86	628 604	10,48	466 524	7,78
60 a 69 anos.....	3 787 425	1 031 167	27,23	974 218	25,72	1 037 576	27,40	243 923	6,44	265 959	7,02	195 967	5,17
70 anos ou mais.....	2 740 205	1 079 976	39,41	661 727	24,15	598 820	21,85	133 289	4,86	127 720	4,66	109 542	4,00
Mulheres.....													
15 a 19 anos.....	8 921 294	256 936	2,88	826 093	9,26	3 242 546	36,35	3 484 190	39,05	1 022 284	11,46	-	0
20 a 24 anos.....	8 094 476	298 178	3,68	800 264	9,89	2 276 257	28,12	1 739 700	21,49	2 700 198	33,36	212 824	2,63
25 a 29 anos.....	7 033 192	330 444	4,70	819 435	11,65	2 181 404	31,02	1 237 687	17,60	1 929 792	27,44	474 175	6,74
30 a 34 anos.....	6 664 517	419 762	6,30	900 946	13,52	2 088 851	31,34	1 102 955	16,55	1 601 608	24,03	490 879	7,37
35 a 39 anos.....	6 304 778	464 221	7,36	939 405	14,90	1 971 632	31,27	952 168	15,10	1 408 107	22,33	517 152	8,20
40 a 49 anos.....	9 944 567	1 109 594	11,16	1 774 328	17,84	3 128 597	31,46	1 243 366	12,50	1 775 411	17,85	833 923	8,39
50 a 59 anos.....	6 514 747	1 381 015	21,20	1 527 778	23,45	1 888 402	28,99	539 300	8,28	719 905	11,05	397 424	6,10
60 a 69 anos.....	4 404 173	1 383 757	31,42	1 100 092	24,98	1 174 957	26,68	266 488	6,05	302 518	6,87	133 351	3,03
70 anos ou mais.....	3 607 185	1 531 107	42,45	772 274	21,41	834 537	23,14	185 434	5,37	193 583	5,37	58 297	1,62

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000

A tabela 7 demonstra as condições de analfabetismo absoluto entre as faixas etárias. Os dados declaram o que verificamos nas classes de alfabetização, ou seja, as faixas etárias que agrupam as idades mais avançadas – dos 45 anos em diante, totalizam a metade da população.

Porém, o óbvio não está sendo assumido como alerta (ou está sendo ignorado), haja vista que boa parte das políticas públicas para a EJA tem dado prioridade à população juvenil, deixando os idosos à deriva. Por exemplo, entre os 15 e 19 anos houve a redução de 50% do analfabetismo absoluto em cinco anos, mas o mesmo não se deu nas faixas etárias posteriores.

Evidentemente que não somos contrários aos programas de escolarização dos jovens, entretanto, não podemos nos calar perante o descaso com os adultos e idosos.

Tabela 7 - Percentagem do analfabetismo absoluto entre a população com 15 anos ou mais, considerando as faixas etárias – 1996, 1998 e 2001

Faixa Etária	1996	1998	2001
15 a 19 anos	6,0	4,8	3,2
20 a 29 anos	7,6	6,9	6,0
30 a 44 anos	11,1	10,8	9,5
45 a 59 anos	21,9	20,1	17,6
+ de 60 anos	37,4	35,9	34,0

Fonte: IBGE-PNAD, 1996, 1998 e 2001

Outros agravantes da produção do analfabetismo não estão plenamente estancados, pois, de um lado muitas crianças estão fora da creche e escola e, de outro, o percentual de jovens, adultos e idosos que não freqüentam a escola é alarmante, como nos aponta a tabela 8.

Sobre o universo infantil, o Brasil tinha uma dívida com quase 15% das crianças entre 5 e 9 anos que não freqüentavam a escola em 2000, no ano de aplicação do censo. Felizmente, nos dias atuais, o atendimento dos 10 aos 14 anos está universalizado, entretanto, dos 15 aos 19 anos, em 2000, a taxa de infreqüência à escola era de 33,72%; e dos 20 aos 24 anos, o percentual alarmava com os 74,75%.

O conjunto da população entre 25 e 49 anos não tem o direito constitucional assegurado, uma vez que os percentuais chegavam a ultrapassar 90%, sendo que acima dos 50 anos perto de 99% da população não freqüentava a escola em 2000.

Tabela 8 – Brasil população residente, freqüência à creche ou escola, 2000

<i>Grupos de idade</i>	<i>Freqüentavam</i>	<i>%</i>	<i>Não Freqüentavam</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>
0 - 4 anos	2.604.282	15,89	13.781.957	84,11	16.386.239
5 - 9 anos	14.091.914	85,01	2.484.345	14,99	16.576.259
10 - 14 anos	16.419.755	94,62	933.928	5,38	17.353.683
15 - 19 anos	11.896.398	66,28	6.052.891	33,72	17.949.289
20 - 24 anos	4.075.418	25,25	12.067.517	74,75	16.142.935
25 - 29 anos	1.598.596	11,54	12.248.904	88,46	13.847.500
30 - 39 anos	1.690.086	6,68	23.599.835	93,32	25.289.921
40 - 49 anos	673.850	3,50	18.599.562	96,50	19.273.412
50 anos ou mais	356.021	1,32	26.697.598	98,68	27.053.619
Total	53.406.320	31,44	116.466.537	68,56	169.872.857

Fonte: IBGE, Censo 2000.

A tabela 9, que diz respeito à contagem da população realizada em 1996, logo, anterior ao censo demográfico de 2000, 11,1% da população brasileira, com idade igual ou superior a 15 anos, participava de alguma modalidade do ensino básico, sendo que a concentração maior estava no Ensino Fundamental, em segundo lugar o Ensino Médio, e apenas 0,1% estava em classes de alfabetização.

Tabela 9 - População brasileira, com 15 anos ou mais, que freqüentava a escola básica, 1996

Grau	Total	%
População Total	107.534.609	100,0
Que freqüenta escolas	11.977.753	11,1
Na alfabetização	97.815	0,1%
No Ensino Fundamental	6.863.098	6,4%
No Ensino Médio	5.016.840	4,6%

Fonte: IBGE. Contagem da População. 1996

Para concluir, a tabela 10 coloca a redução do analfabetismo se apresenta quando é possível observar uma série histórica. O crescimento da taxa de alfabetização no período de 1992 a 2007 comprova que esta evolução é tímida demais e que as políticas públicas para EJA têm, de fato, pouca ou nenhuma inserção na oferta de programas de alfabetização, pois a média, ano a ano, tem sido inferior a 1%.

Tabela 10 – Taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos ou mais, 1992-2007

Ano	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade
1992	17,2
1993	16,4
1995	15,5
1996	14,6
1997	14,7
1998	13,8
1999	13,3
2001	12,3
2002	11,8
2003	11,5
2004	11,2
2005	10,9
2006	10,2
2007	9,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Tabela extraída de Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007

A tabela 11 fornece subsídios que qualificam de forma mais detalhada o analfabetismo na população acima de quinze anos, já que o IBGE/PNAds aferiu o número de anos de estudo entre os anos de 1992 a 2006.

A população que apresenta menos de um ano de estudo, ou seja, aquela considerada analfabeta absoluta, sugere que o acesso à alfabetização cresceu de 1992 a 2006 em média de 1% ao ano, pois no primeiro ano verificado em torno de 20% da população tinha menos de um ano de estudo e, em 2006, este percentual diminuiu para 11%.

Da mesma forma, é interessante observar que o movimento de diminuição foi semelhante ao desempenho nos agrupamentos posteriores, isto é, de 1% ao ano: De 1 a 3 anos de estudo; de 4 a 7 anos e, por fim, 8 e mais anos de estudo. Contudo, com 8 anos e mais de estudo, a evolução no acesso aos ensinos médio e superior indica um salto de 30% para 50%, aproximadamente. O maior em comparação com os anteriores.

Tabela 11 - População acima dos 15 anos, por anos de estudo, no período 1992 a 2006

Ano	- menos de 1 ano de estudo	1 a 3 anos de estudo	4 a 7 anos de estudo	8 e mais anos de estudo
1992	19,17	17,94	33,09	29,8
1993	17,87	17,94	33,54	30,65
1995	16,99	17,22	33,42	32,37
1996	16,74	15,91	32,8	34,56
1997	15,97	16,06	32,74	35,23
1998	15,1	15,57	31,99	37,34
1999	14,6	14,97	31,69	38,74
2001	13,9	13,64	30,11	42,35
2002	13,05	13,12	29,63	44,2
2003	12,67	12,31	28,67	46,36
2004	12,45	11,97	27,82	47,76
2005	11,91	11,63	27,44	49,03
2006	11,18	11,08	26,75	50,99

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. Tabela extraída de Indicadores e Dados Básicos - Brasil - (IDB/2007), Indicadores Socioeconômicos. Rede Interguerencial de Informações para a Saúde - RIPS/Ministério da Saúde.

Com a intenção de aprofundar a análise da EJA, exponho gráficos elaborados pelo IBGE através de dados retirados das PNADs de 1992 a 2005.

No gráfico 1, o analfabetismo funcional entre homens e mulheres, acima dos 15 anos, no ano de 1992, demonstra uma discreta aproximação, já que o número de homens e mulheres está próximo dos 17 ou 18 milhões. Mas, no de 2005, o número de mulheres analfabetas funcionais dispara para menos em relação ao sexo masculino. As mulheres passam a ser em torno de 15 milhões, mais ou menos um milhão a menos em relação aos homens.

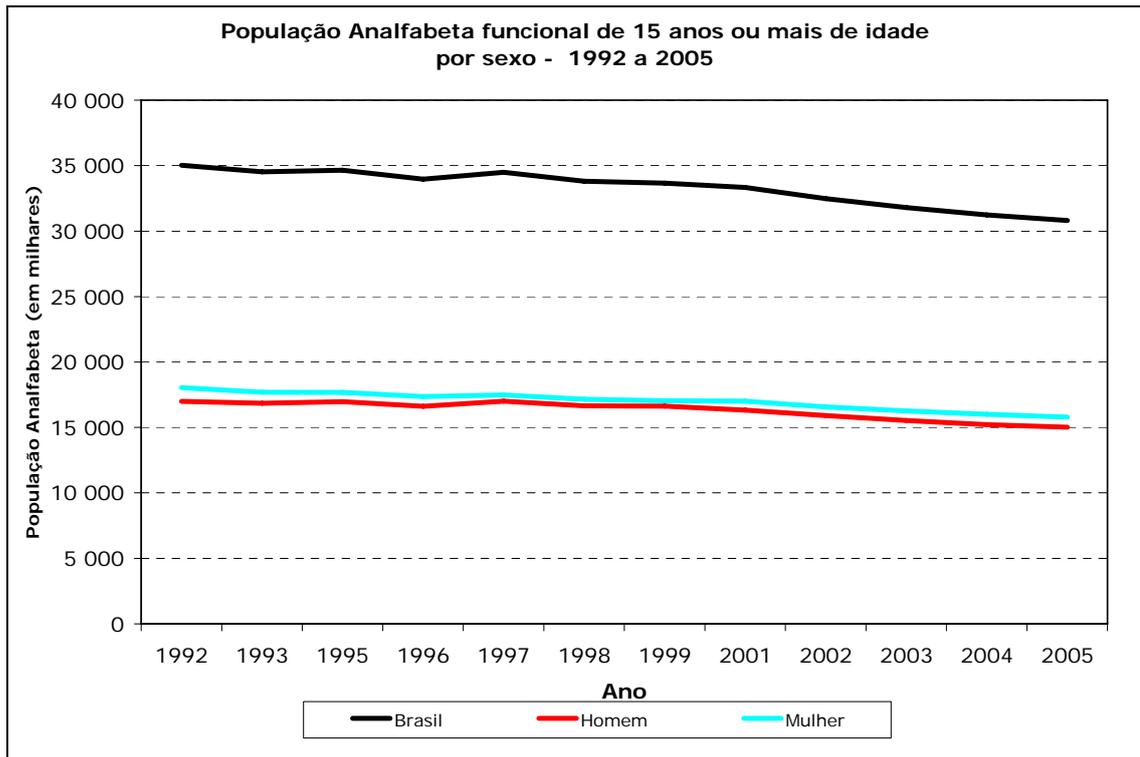


Gráfico 1 - População analfabeta de 15 anos ou mais de idade por sexo

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD/IBGE 1992 a 2004

O gráfico 2 demonstra a distribuição do analfabetismo funcional no Brasil e nas áreas urbana e rural. Neste gráfico se observa que em 2001 houve o decréscimo do analfabetismo funcional na área rural, porém, de 2004 para 2005 surgiu certa evolução. Na área urbana, o analfabetismo funcional apresenta uma curvatura desequilibrada. No ano de 1998 ocorreu a diminuição no número da população analfabeta funcional, mas em 2001 se nota um avanço para mais e uma nova queda fica visível em 2005. No que tange ao país, a média nacional declinou de forma satisfatória e o analfabetismo funcional da população passou de 35 milhões para menos de 31 milhões.

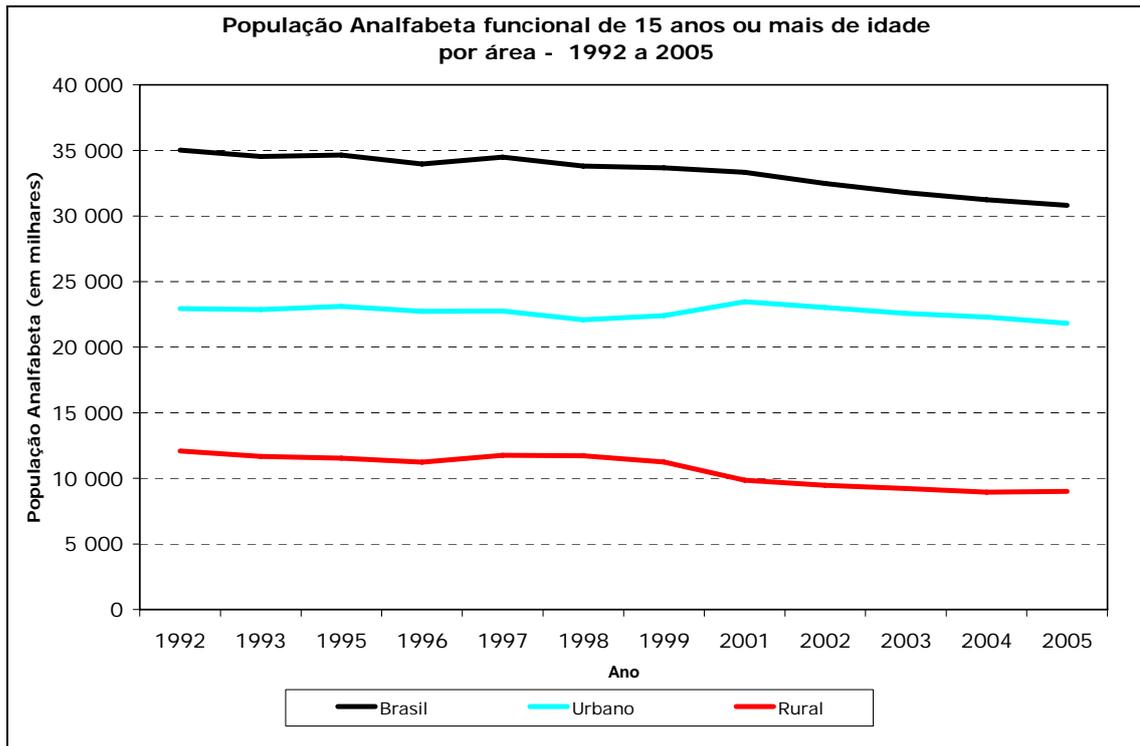


Gráfico 2 - População analfabeta de 15 anos ou mais de idade por área

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD/IBGE 1992 a 2004

O gráfico 3 ilustra a distribuição do analfabetismo funcional entre as pessoas acima de quinze anos, de acordo com a cor/raça. Os brancos estão em vantagem, uma vez que o número predominante de pessoas analfabetas funcionais se encontra junto aos negros. Com uma curva que pouco se alterou entre os anos de 1992 a 2005, dentre os negros surge a redução de mais ou menos 1 milhão de pessoas, passando de 20 milhões para 19 milhões. No entanto, considerando o mesmo período, a situação entre os brancos nos dá a clara impressão de ser melhor, já que houve uma diminuição de 15 milhões para algo em torno de 12 milhões de pessoas.

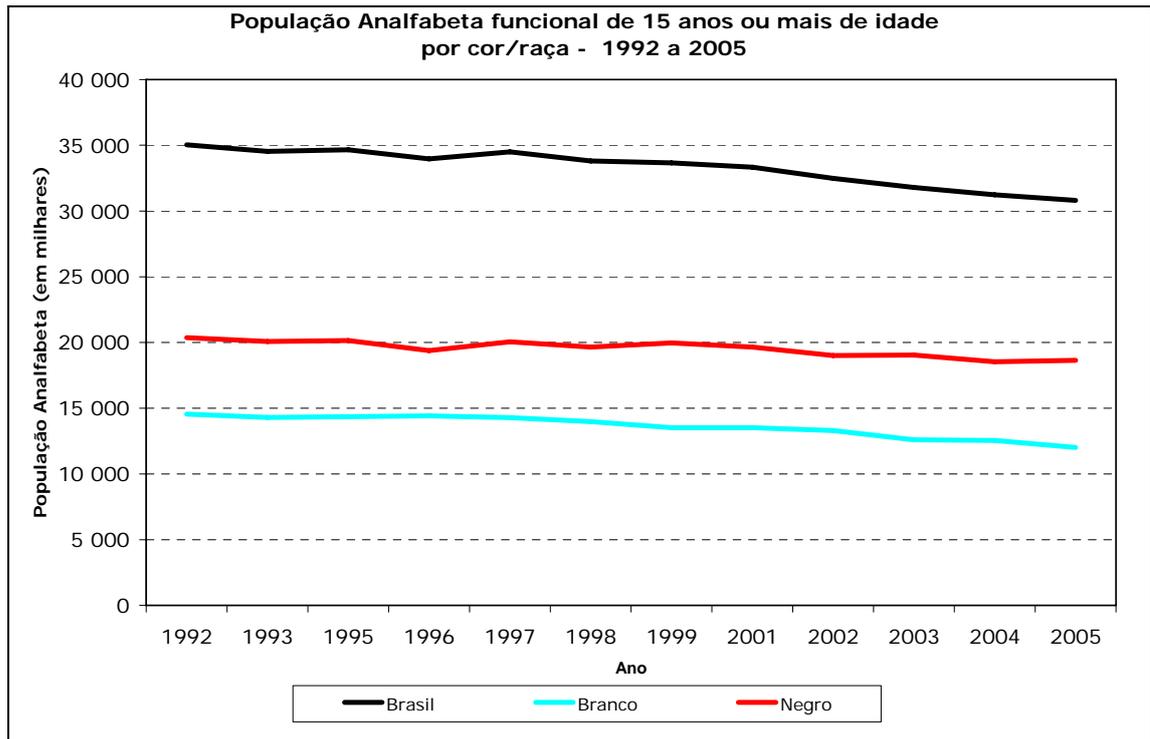


Gráfico 3 - População analfabeta de 15 anos ou mais de idade por cor/raça

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD/IBGE 1992 a 2004

Para finalizar, o gráfico 4 manifesta a interrelação entre o sexo e a cor/raça, reforçando, com isso, os dados do gráfico anterior, pois as mulheres brancas estavam em melhor posição que as mulheres negras. Em 2005, tanto os homens como as mulheres brancas e negras estavam em condição de empate no que diz respeito ao número de pessoas analfabetas funcionais. Já, se isolarmos somente o sexo masculino, os negros apresentam uma significativa desvantagem, pois os homens brancos eram quase cinco milhões e os negros praticamente o dobro – 10 milhões. Seguindo com a mesma linha de pensamento, independentemente do sexo, os negros sempre apresentaram os piores indicadores, de 1992 até 2005.

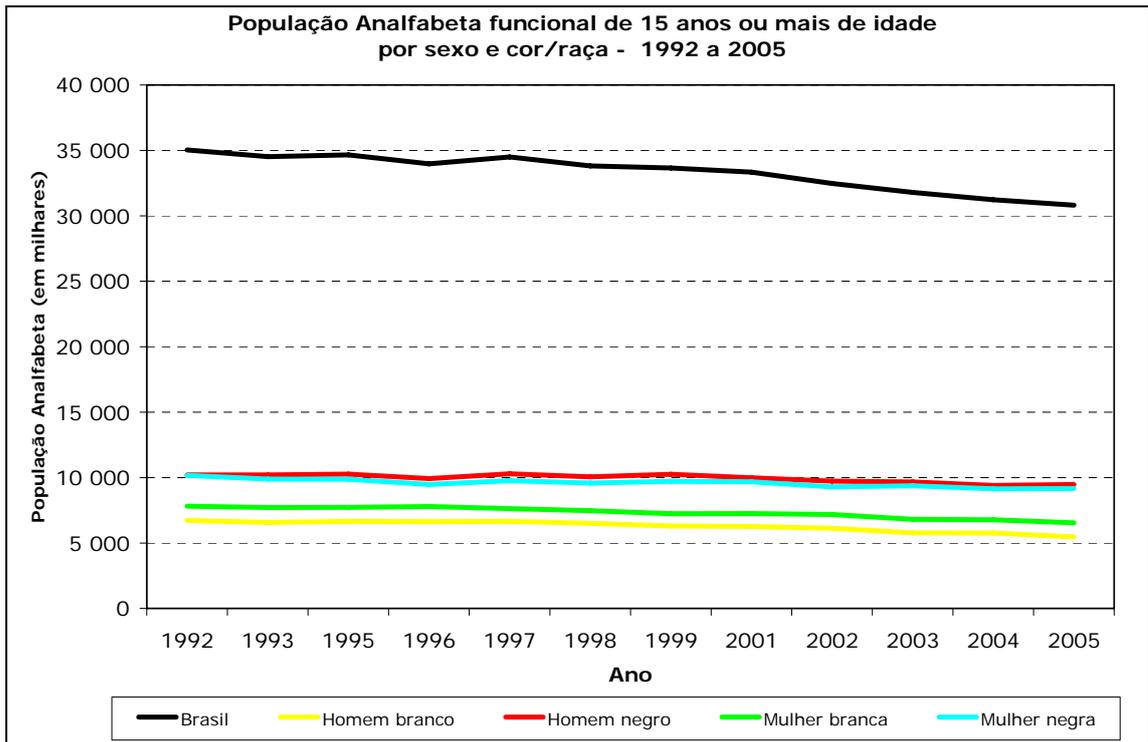


Gráfico 4 - População analfabeta de 15 anos ou mais de idade por sexo e cor/raça

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD/IBGE 1992 a 2004

2.3 UMA DÉCADA DE ACORDOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

2.3.1 V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos

A década de noventa foi produtiva do ponto de vista internacional. Acordos foram estabelecidos entre os povos através de Conferências Mundiais voltadas à Educação (Jomtien, 1990), ao Meio Ambiente (Rio de Janeiro, 1992) à População (Cairo, 1994), ao Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995) e às mulheres (Pequim, 1995).

Dando ênfase às Conferências internacionais de Educação de Adultos, traço uma breve retomada das que antecederam a de 1997.

Para Gadotti (1995, p. 30), foi a partir da I Conferência Internacional de Educação de Adultos (I CONFINTEA), realizada na Dinamarca em 1949, que a educação de adultos passou a ter outro caráter:

A educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral. A escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra. Ela não havia dado conta de formar o homem para a paz. Por isso se fazia necessária uma educação “paralela” [grifo do autor], fora da escola.

Depois da II CONFINTEA, realizada em Montreal, em 1963, surgem dois enfoques diferenciados. Gadotti (1995, p. 30) disserta sobre eles, considerando que um trata da “educação de adultos como continuidade da educação formal, como educação permanente e o outro, como Educação de **base ou comunitária**” (grifo do autor).

A III CONFINTEA, realizada em Tóquio no ano de 1972, retoma o conceito de suplência, pois a Educação de Adultos volta a ser compreendida como suplementar à educação fundamental (escola formal). Gadotti (1995, p. 30) acrescenta que o “objetivo da educação de adultos era reintroduzir jovens e adultos, sobretudo, os analfabetos, no sistema formal de educação”.

O ano de 1985, em Paris, foi marcado pela IV CONFINTEA, sendo que essa se caracterizou, para Gadotti (1995, p. 30), pela **pluralidade de conceitos** (grifo do autor). O conceito de educação de adultos “implodiu” [grifo do autor], haja vista que surgiram os conceitos “alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação vocacional”, etc..

Gadotti (1995, p. 30), para problematizar os resultados da IV CONFINTEA, recorda que a Conferência Mundial de Educação para Todos (EFA), realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Nesta Conferência passa a reconhecer a educação de adultos como uma etapa de educação básica, ou seja, fica definido que “a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, separada das **necessidades básicas de aprendizagem**” (grifo do autor).

No contexto da (EFA) realizou-se a V Conferência, em Hamburgo, Alemanha, de 14 a 18 de julho de 1997, a partir de uma intensa organização em todos os continentes. No Brasil, em 1996, ocorreu uma expressiva organização. Realizaram-se encontros estaduais, quatro encontros regionais⁹, sendo que o Rio Grande do Sul reuniu-se com Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo; e um nacional, em Natal, Rio Grande do Norte.

⁹ As demais regiões, além da regional Sul/Sudeste, são as regionais Norte, Nordeste e Centro-oeste.

O Encontro Nacional culminou com a elaboração do documento brasileiro, e nesse havia a descrição da situação do analfabetismo, bem como seus princípios e metas. Em janeiro de 1997, o documento foi levado para Brasília para ser entregue pelo MEC na Conferência Preparatória Latino-Americana e Caribe de EJA.

A Conferência Preparatória Latino-Americana e Caribe teve quatro objetivos: 1) facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo; 2) promover uma cultura de paz, baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo; 3) capacitar homens e mulheres; 4) construir uma relação sinérgica entre educação formal e não-formal.

Uma relevante contribuição da V CONFINTEA (1999, p. 92), diz respeito à revisão e à redefinição atribuída ao conceito de EJA:

As práticas existentes, devido à exigência de 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.

E o alargamento no conceito de Alfabetização de (Jovens) Adultos:

Como o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, na maioria mulheres, que não têm oportunidade de aprender e nem mesmo o acesso a esse direito [...] A Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida. [...] A conferência vê com agrado a iniciativa de se proclamar a década da alfabetização, a partir de 1998, em homenagem a Paulo Freire.

A Declaração de Hamburgo (1999, p. 93) recomendou, também, o cumprimento das seguintes orientações:

Apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa levará a um desenvolvimento justo e sustentável; A EJA, neste contexto, é a chave para o século XXI, tanto como consequência do exercício da cidadania, como condição à justiça social, à democracia e à igualdade entre os sexos; A EJA envolve todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos; O aprendizado acontece ao longo de toda a vida; isso, por sua vez, exige complementaridade e continuidade; A EJA desenvolve autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e da comunidade, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade; A Conferência reconhece a diversidade dos sistemas políticos, econômicos e sociais, e as circunstâncias particulares na tomada de decisões em relação à Conferência; O Estado ainda é o principal veículo para assegurar o direito de educação para todos, mas não é um mero provedor e sim um consultor, financiador e avaliador; A EJA não é apenas um direito, mas um dever e uma responsabilidade para com os outros e a sociedade. É fundamental reconhecer o direito à educação continuada; A alfabetização é concebida como um conhecimento básico e, também, como condição à educação permanente, à participação nas decisões e na proteção da cultura oral; A EJA compreende o fortalecimento das mulheres, dos grupos indígenas, negros e camponeses; a Cultura da Paz e a Educação para a Cidadania e para a Democracia; a Diversidade e igualdade cultural; a saúde como direito básico; a sustentabilidade ambiental; a educação e cultura de povos indígenas e nômades; a transformação na economia; o acesso à informação; a população de idosos; os portadores de necessidades especiais; e uma agenda para o futuro.

A participação do Brasil no processo preparatório da V CONFINTEA produziu efeitos que vêm gerando frutos até hoje. Uma consequência significativa foi a aglutinação de pessoas que estão envolvidas com EJA e que, desde o ano de 1996, ininterruptamente, construção de espaços de discussão, troca, análise e elaboração de propostas para EJA, concretizados, pelo menos, em duas formas objetivas de organização.

Uma forma de organização a ser destacada são os fóruns estaduais de EJA. Estes reúnem todos os interessados na EJA, independentemente de suas diferentes concepções. Aliás, a pluralidade de pensamento e de práticas é a tônica dos fóruns.

Os fóruns estaduais se formaram para debater a situação da EJA no País, tendo em vista a V CONFINTEA; entretanto, os participantes dos fóruns perceberam que deveriam perpetuar a idéia e levá-la para onde (Estados e municípios) não havia fórum. Atualmente, estão presentes em todos os Estados e no Distrito Federal.

2.3.2 Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

Outra forma de organização da EJA a ser registrada é a realização dos Encontros Nacionais de EJA (ENEJAS) em âmbito nacional, desde 1999. Nestes Encontros e na efetivação dos fóruns em todos os Estados é que vimos fomentando um conjunto de avanços para a EJA.

O grupo que participou da preparação da V CONFINTEA, bem como dos primeiros fóruns¹⁰ e nos primeiros ENEJAs¹¹, era numericamente singelo, porém combativo. Parte significativa desse grupo estava composta por gestores de EJA de redes municipais e de alguns Estados, por uma parcela representativa do Sistema S, pela presença de poucas universidades e de raros representantes dos movimentos sociais e populares.

Com objetivos e práticas diversos, mas com claras e comuns intenções em qualificar a oferta dessa modalidade de ensino e com a intenção de contemplar as necessidades e especificidades das pessoas que buscam a EJA, afirmou-se a decisão de o grupo manter-se unido.

Esse grupo, formado por uma centena de pessoas de todas as regiões, participou das reuniões preparatórias à Conferência de Hamburgo, o que gerou um ambiente de troca, de desejo de manter a partilha de idéias em novos encontros, pois era previsto que após a V CONFINTEA o coletivo recentemente formado poderia se dispersar, caso não se lutasse pela continuidade dos encontros nacionais.

Ainda durante a preparação da Conferência Internacional, um Encontro Nacional em Natal, em 1996 produziu um valioso documento. Naquela ocasião, deliberou-se, em plenária, por escrito, pela manutenção da rede. Em 1988, o Ministério da Educação, em parceria com a UNESCO, proporcionou um encontro nacional, em Curitiba e nele reuniram-se praticamente as mesmas pessoas que participaram das atividades de 1996 e 1997.

¹⁰ O Rio Grande do Sul tem fórum estadual de EJA desde 1996 e reuniu-se intensamente para preparar o Estado para a V CONFINTEA. Nesse período, através da Prefeitura de Porto Alegre, participei do grupo de coordenação.

¹¹ No ano de 1996 foi realizado um Encontro Nacional de EJA, em Natal. Porém, este Encontro foi dirigido, exclusivamente, para a preparação do Brasil para a V CONFINTEA. Somente depois de 1999 é que se passou a chamar de ENEJA; por isso que estaremos realizando o XI Encontro neste ano de 2009.

Deste encontro de Curitiba, saíram duas idéias concretas: realizar o I Encontro Nacional de EJA (ENEJA)¹² e reforçar a criação de espaços/fóruns de discussão sobre EJA, como consta no Relatório de Curitiba (1998, p. 11):

Disseminar a experiência de constituição de comissões ou fóruns de educação de jovens e adultos nos três níveis de gestão (federal, estadual e municipal), articulando-os entre si e promovendo regularmente encontros anuais sobre o tema. As comissões ou fóruns devem articular todos os setores e educadores envolvidos com EJA e ter a incumbência de apoiar, subsidiar e assessorar a política para esta modalidade de ensino, buscar o cumprimento do preceito constitucional relativo ao ensino fundamental para pessoas jovens e adultas e de assegurar os recursos por ela exigidos.

Desde então, anualmente, os ENEJAS exprimem momentos emblemáticos de luta pelas causas da EJA, exigindo esforços coletivos que abrangem os governos federal, estaduais e municipais, bem como o apoio do Sistema S, de redes de EJA e de Educação Popular e, até mesmo de instituições privadas que fazem ou apóiam a EJA.

Os ENEJAS vêm se aperfeiçoando. Gradativamente todos os Estados passaram a ter fóruns estaduais de EJA, e o número de parceiros amplia-se para garantir avanços. Há crescimento no compromisso por parte de outros ministérios, além do da Educação, que têm interface com a EJA – Reforma Agrária, Trabalho, Saúde, a Secretaria da Mulher, dos Direitos Humanos, entre outros. As pautas são elaboradas coletivamente, pois há conexão em rede virtual desde 2006¹³

Retomar este processo na tese é significativo, porque ilustra o acúmulo da luta em torno da garantia de acesso à educação das pessoas de quinze anos ou mais, com a preocupação maior de apoiar a elaboração de propostas político-pedagógica como política pública de Estado.

Os ENEJAS vêm se aperfeiçoando. Gradativamente todos os Estados passaram a ter fóruns estaduais de EJA e o número de parceiros amplia-se para garantir os avanços conquistados.

Há crescimento no compromisso por parte de outros ministérios que têm interface com a EJA – Reforma Agrária, Trabalho, Saúde, a Secretaria da Mulher, dos Direitos Humanos, entre outros.

¹² Os ENEJAs ocorrem em torno do dia oito de setembro, dia Internacional da Alfabetização, e são coordenados, democraticamente, pelos fóruns estaduais, em parceria com o MEC/SECAD e UNESCO.

¹³ (fóruns@yahoogrupos.com.br & www.forumeja.org.br).

A composição dos ENEJAs vem dando prosseguimento à estrutura utilizada quando da preparação da V CONFINTEA. Adotam-se critérios para que os delegados sejam eleitos em encontros estaduais, tomando cuidado para que todos os segmentos de EJA se façam representar. Quais sejam: educadores, gestores, universidades – professores e estudantes, sistema S, movimentos populares, ONGs, educandos de EJA e sindicatos.

Os ENEJAs têm uma rotina de trabalho que visa garantir reuniões entre os segmentos e entre as cinco regiões geográficas do país, com debates conduzidos por um tema tanto nos painéis quanto nos relatos de experiências.

O tema norteador é deliberado no ano anterior, levando em conta o contexto da EJA, especialmente quanto aos desafios e limites presentes na prática dos segmentos já elencados e de acordo com o contexto político em curso.

Os temas, portanto, giram em torno matérias com traços macroestruturais, ou seja, avaliação de políticas públicas de EJA, financiamento e formação inicial e continuada de educadores, por exemplo.

Os pontos identificados como pedagógicos, isto é, aqueles que abarcam o cotidiano do educador em diálogo com o educando, também são tratados nos ENEJAs, tais como currículo, planejamento e avaliação da práxis educativa

Com o alargamento da compreensão de EJA, ano a ano se agregam elementos novos: EJA e gênero, EJA e economia solidária, EJA e presídios, etc..

Durante o Encontro um grupo de sistematização permanente redige um relatório que será examinado, modificado e aprovado pelos delegados em uma plenária final.

O relatório incorpora os registros produzidos em todos os momentos de trabalho e finaliza por uma relação de propostas e/ou recomendações. Entre um ENEJA e outro o relatório é empregado nos debates que são alimentados pelos fóruns estaduais, é instrumento de lutas diante dos governos e pode servir como diretriz para a produção de políticas públicas de EJA.

Como não se trata de resgatar o relatório dos dez anos ENEJAs, já que os mesmos se encontram disponíveis no sitio da EJA, retomo o primeiro e o último, ambos coordenados pelo fórum de EJA do Rio de Janeiro, porque simbolizam uma década de Encontros.

Desta forma, é possível demonstrar que algumas preocupações, desafios ou encaminhamentos para as políticas públicas de EJA se aprimoram, contudo, requerem constante estudo.

O I Encontro Nacional de EJA (I ENEJA) aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, com respaldo do SESI e da UNESCO e com uma singela contribuição do MEC.

A partir deste momento apresento os objetivos gerais do I ENEJA (1999, p. 1).

a) reconhecer as políticas articuladas de cooperação entre as esferas de governo e os segmentos governamentais e não-governamentais; b) renovar o interesse pela temática da alfabetização, da educação para a cidadania e a formação para o trabalho; c) revisar o conceito de EJA, propiciando uma leitura brasileira da Declaração de Hamburgo e da Agenda para o Futuro; d) promover o intercâmbio de experiências de EJA, nos diferentes segmentos; e) fortalecer parcerias e os fóruns estaduais já existentes (RJ, SP, RS, MG e ES), estimulando a criação de outros, tanto estaduais como regionais.

Sob clara influência das deliberações da V CONFINTEA, mas também a partir da necessidade de problematizar o conceito de alfabetização desenvolvido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso em seu Programa de Alfabetização Solidária (PAS), o I ENEJA alargou o conceito de alfabetização e de EJA.

Para tanto, o representante da UNESCO, José Rivero, destacou o documento elaborado por Jacques Delors – “A educação – Um tesouro a descobrir”.

Delors propõe quatro pilares educativos para sustentar a Educação e esses serviram como fonte inspiradora para a atualização do conceito de educação de jovens e adultos: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver.

Rivero, de acordo com o relatório do I ENEJA, (1999, p. 4) seguiu sua reflexão apontando a importância em reconhecermos o direito à educação:

O direito a aprender por toda a vida é, agora, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas, a partir das seguintes referências.

Para a alfabetização, segundo as pesquisas vêm demonstrando, são necessários mais do que quatro anos de escolaridade para considerar uma pessoa

alfabetizada, o que ainda não em uma parcela significativa das experiências que vêm sendo desenvolvidas no Brasil.

A educação e o trabalho foram apresentados como temas necessários na elaboração de políticas educativas para a EJA, pois o trabalho aponta para a necessidade de uma educação que vislumbre a competência individual e coletiva, e o ser humano em todas as suas dimensões.

Nesse sentido, o relatório apresenta as seguintes idéias (1999, p. 7):

Nas dimensões da educação, cidadania e direitos humanos, a Educação de Jovens e Adultos deve enfatizar os direitos indivisíveis e essenciais à vida, possibilitando a defesa dos valores éticos essenciais à pessoa humana. A educação no campo e a educação indígena envolvem a promoção de um diálogo com enfoque intercultural, fortalecendo movimentos culturais e ações especiais voltadas às populações indígenas e do campo. A educação de jovens e adultos deverá, finalmente, dar uma atenção especial para as dimensões de juventude, gênero, etnia e raça.

O financiamento da EJA foi pautado no I Encontro e permaneceu em evidência nos demais, sendo que chegou a ser tema norteador do VI ENEJA, realizado pelo Fórum Estadual de EJA do RS, em 2004, tal a dificuldade deixada pelo FUNDEF, Fundo que financiava a educação básica sem incluir as matrículas dos educandos de EJA.

Sobre o financiamento o I Encontro se posicionou dizendo que:

A inexistência de uma política nacional de EJA, coerente e articulada, contribui para fragmentar e, dispersar a alocação de recursos para a área. Conseqüentemente, registra-se no âmbito da EJA, uma distribuição desigual de recursos entre entidades públicas e privadas, acarretando a existência de programas, projetos e outras ações que dispõem de significativo montante de verbas e de outros que se realizam com absoluta precariedade de recursos. Um exemplo dessa desigual distribuição de recursos está nas verbas alocadas pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT ao MTb, para a execução de programas de qualificação profissional, em contraste com os recursos alocados para a EJA pelo MEC (1999, p. 8).

Ficou registrado no relatório o reconhecimento do avanço da oferta de formação de educadores de jovens e adultos, pois universidades, ONGs e iniciativas governamentais passaram a desenvolver estratégias de formação inicial e continuada.

Porém, no que tange à formação, algumas dificuldades permanecem: o caráter voluntário que acarreta a provisoriedade nas ações; a ausência de preocupação com a profissionalização dos educadores; a escassez de pesquisas e a produção do conhecimento e a falta de concursos públicos para a área.

A formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos, por ser um tema recorrente nos debates, passou a ter um seminário nacional específico. A 1ª edição foi em Belo Horizonte/MG (2006); a 2ª, em Goiânia/GO (2007) e a 3ª será em Porto Alegre/RS (2010).

Por fim, tendo em vista a necessidade de uma política nacional integrada de EJA, o I Encontro (1999, p. 9) deixou as seguintes recomendações:

- a) A necessidade de assumir-se um conceito ampliado de EJA, expresso como um direito de cidadania, que envolva a formação para o trabalho;
- b) A formação de qualidade dos trabalhadores deve compreender a superação das desigualdades, o que exige metodologias adequadas, que integrem saberes construídos nas práticas sociais com o conhecimento acumulado, assim como tempos mais longos e condições efetivas de aprendizagem;
- c) A necessidade que a política nacional de educação continuada e de formação profissional de jovens e adultos resulte da articulação intersetorial e interinstitucional, sob a coordenação do Ministério da Educação – MEC;
- d) A reativação da comissão nacional de educação de jovens e adultos, com o desdobramento da mesma para os Estados e os municípios, de modo a estabelecer uma efetiva articulação entre as esferas públicas e a sociedade civil;
- e) A atuação decisiva junto ao Legislativo, na discussão da Reforma Tributária, não só para manter, mas, sobretudo, para ampliar os recursos para toda a educação básica, da educação infantil até a educação de jovens e adultos;
- f) O reforço ao papel fundamental da universidade, não apenas no que se refere à extensão, mas numa efetiva articulação desta com o ensino e a pesquisa. A universidade deve atuar decisivamente nas formações inicial e continuada de educadores, com vistas à profissionalização dos quadros que trabalham com a EJA;
- g) A produção de material didático específico para jovens e adultos, que atenda as características decorrentes das diversidades culturais;
- h) A definição clara e imediata de fontes de financiamento para a EJA, pelo governo federal e demais esferas governamentais, em seus orçamentos, ampliando a perspectiva hoje existente em FUNDEF, FNDE e FAT¹⁴;
- i) A mobilização da sociedade civil para a manutenção e a ampliação dos recursos vinculados à educação de jovens e adultos, liderada pelo CONSED e UNDIME¹⁵.

¹⁴ FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador.

¹⁵ CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação; UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação.

Dando um salto no tempo, cabe ressaltar que o ano de 2008 se diferenciou dos demais, pois, além do X ENEJA, foi preparatório para a Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFINTEA, que ocorrerá em maio deste ano em Belém do Pará.

O X ENEJA cumpriu relevante papel, já que fechou um ciclo de dez anos e se propondo, para tanto, realizar um balanço para rever a caminhada da EJA. Os objetivos do I ENEJA foram os disparadores dos debates, e a avaliação da trajetória dos fóruns estaduais e regionais de EJA foi objeto de discussão, visto que um grupo vem propondo que estes espaços organizativos sugerem a constituição de um novo movimento social.

Um dos enfoques centrais analisados no X ENEJA foi a constituição dos fóruns estaduais e regionais de EJA (2008, p. 1):

Os rumos deste movimento e de nossas ações, tendo em vista as contradições em que estamos envolvidos, a abrangência e a pluralidade que nos caracteriza, forçando-nos a repensar os sentidos das práticas dos Fóruns de EJA em nível local e nacional.

Assim sendo, o tema do X NEJA foi a “História e Memória dos Encontros Nacionais e dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos”, teve como lugar a cidade de Rio das Ostras/RJ, no ano passado (2008), e foi coordenado pelo Fórum estadual de EJA do Rio de Janeiro.

Sobre os desafios e proposições resultantes do X ENEJA, destaco a preocupação dos delegados sobre a educação inclusiva, pois as dificuldades encontradas pelos educadores somente poderão ser superadas com uma política de formação, com a potencialização de ações pedagógicas multidisciplinares e com o cumprimento da lei quanto às exigências de acessibilidade.

Do ponto de vista dos aspectos políticos e de organização do movimento dos Fóruns, definiu-se pelo fortalecimento dos mesmos e do Portal como ferramenta/espço virtual de articulação e consolidação de propostas.

Avaliou-se que é preciso a criação de agendas mais propositivas dos Fóruns para que tenhamos maior visibilidade junto aos governos e à sociedade com um todo. Para isso, surgiram propostas como realização de paradas, caminhadas, passeatas, entre outras.

No contexto das agendas, é inevitável que estas contenham a permanente divulgação do direito à educação para todos, seja por meio de mobilizações, do atraindo a atenção do Ministério Público dos Estados e do Distrito Federal, ou ainda, pelo chamamento dos sujeitos da EJA.

O relatório do X ENEJA também apresenta outros pontos que merecem dedicação por parte dos fóruns, quais sejam: O efetivo envolvimento dos municípios através de suas organizações - UNDIME e UNCME, para que se estabeleçam o esclarecimento necessário para a composição de políticas de estado para a EJA; a defesa da ampliação de vagas para docentes nas faculdades de educação na área de EJA, e a inclusão de novos temas no próximo ENEJA, tais como a EJA e os afro-descendentes.

Ainda sobre a constituição de uma agenda propositiva ficou definido:

- a) buscar junto ao MEC e no INEP apoio técnico e financeiro para a realização de um censo nacional de EJA no Brasil, com a participação dos Fóruns no planejamento e na execução das ações;
- b) organizar agendas de encontros regionais e estaduais dos fóruns;
- c) pautar discussões sobre a CONFINTEA e, sobretudo, sobre a presença dos Fóruns em Belém do Pará, em maio próximo;
- d) potencializar a presença dos Fóruns de EJA no Fórum Social Mundial, em janeiro de 2009, também em Belém do Pará, propondo atividades autogestionadas que traduzam o compromisso com a educação popular e com agendas emancipatórias junto aos movimentos sociais e populares;
- e) pautar a instituição de um Dia nacional de mobilização, sensibilização, conscientização e luta pela e na educação de jovens e adultos;
- f) discutir nos fóruns a autonomia financeira e política do ENEJA;
- g) encaminhar a retomada de reuniões entre MEC/SECAD com os representantes dos Fóruns de EJA do Brasil. 8- Apoiar e trabalhar pela organização do próximo Encontro Nacional de EJA – XI ENEJA, a ser realizado em Belém, no estado do Pará, sob a coordenação local do Fórum EJA/PA.

A primeira década de ENEJAs e Fóruns ficou marcada pelo crescimento das discussões e definições para a EJA, a partir de distintos espectros, e é neste “caldo de informações” que estamos imersos. Cada segmento participa desde o seu lugar de atuação, e assim sucessivamente.

De um lado, a presença das universidades se intensifica. A oferta de cursos de formação inicial e continuada, pesquisas, programas de extensão e a sistematização de reflexões sobre EJA, têm contribuído significativamente.

Por outro, a atuação de secretarias municipais e estaduais de educação, com a atuação de professores e alunos de EJA, vêm contribuindo com os relatos de suas práticas cotidianas.

Os movimentos sociais e populares, tanto como lugar de atendimento da demanda de EJA quanto como espaço de produção de conhecimento, têm tido presença marcante no que se refere à EJA, em particular àquela que se dirige ao povo do campo, quilombolas e indígenas.

Por fim, o sistema S, com destaque para o SESI, SENAI e SENAC, cada vez mais assumem a implantação de EJA. Inclusive, de forma significativa, é preciso reconhecer que o sistema S tem garantido as discussões em boa parte dos fóruns estaduais de EJA, já que a capilaridade desses Serviços facilita a articulação dos agentes de EJA no território nacional.

3 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DOIS CAMPOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS EM DEBATE

A seguir, analiso os dois campos de práticas de alfabetização com o resgate de subsídios que contribuem para a compreensão do MOBRAL e do MOVA-SP, com ênfase em suas estruturas de funcionamento, objetivos, metas e princípios, inseridos, contudo, no tempo histórico-político de cada um.

Antes de iniciar a reflexão, registro que reconheço haver uma diferença crucial entre o MOBRAL e o MOVA-SP, porém, não representa um impasse de acordo com o que me proponho a pesquisar.

A diferença entre os dois alude ao fato de o MOBRAL ter sido uma política pública federal, com estrutura presente em todo o território, dotado de um esquema de funcionamento hegemônico, pelo menos no terreno das idéias. O MOVA-SP teve ação municipal e esprou (e vem esprou) seu significado político pelo país.

3.1 O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO: MOBRAL

Este capítulo contempla duas fontes de dados sobre o MOBRAL. A fonte teórica, retirada de obras que se referem ao tema, no recolhimento de avaliações apresentadas por alguns autores, e a entrevista que realizei com Arlindo Corrêa Lopes, no dia 27 de agosto de 2008, em sua residência, na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro.

Com relação à entrevista, que teve duração aproximada de duas horas e meia, foi solicitada por e-mail, e rapidamente obtive retorno de Arlindo Corrêa Lopes.

Se colocando absolutamente disponível, questionou qual era meu interesse sobre MOBRAL eu gostaria de ter acesso. Respondi que seria uma entrevista semidirigida, mas que poderíamos transcender ao estabelecido.

Todavia, deixei evidente o meu apreço em conhecer suas impressões após anos de afastamento da presidência do MOBRAL, bem como ouvir histórias de “bastidores” (grifo nosso), aquelas que não são comumente encontradas em livros.

Sinceramente, não tinha expectativas em relação ao encontro, uma vez que acreditava se tratar de pessoa de poucas palavras e com certa indisposição para falar sobre uma temática que deveria ter tratado em tantas outras ocasiões. Ao

contrário do que pensara, fui gentilmente recebida. Corrêa Lopes é uma pessoa que se destaca pelo uso das palavras e pela paixão demonstrada ao longo da entrevista. Eventualmente, aparentava certa mágoa ao referir determinados episódios; em outras situações, expressava alegria ao recordar eventos do cotidiano do MOBRAL. Revelou alguns bastidores, mas não pediu sigilo. Entretanto, preservei alguns dados por considerar de foro íntimo. Esclareceu que ao sair do MOBRAL em 1981 nunca mais se aproximou da educação, pois estava cansado da “*liturgia do poder*”.

A entrevista foi interrompida várias vezes, já que o entrevistado tinha a constante preocupação em buscar materiais (livros, revistas, textos) que ilustrassem suas colocações sobre o MOBRAL.

Ele sugeriu que iniciássemos por sua história de vida, porque ela explicaria as razões pelas quais assumiu a presidência do MOBRAL em abril de 1972. Como numa escrita de um memorial, contou que se formou em engenharia econômica, na terceira turma, curso criado por Mário Henrique Simonsen, na atual Universidade Federal de Estado do Rio de Janeiro e que essa foi a forma que encontrou para ingressar na “*área das Humanidades*”. Logo foi trabalhar como estagiário em uma empresa em que trabalhava Roberto Campos¹⁶, Simonsen¹⁷, entre outros, e que mais adiante vieram a ser ministros. Corrêa Lopes era o único estagiário, tendo trabalhado nessa função durante cinco anos.

Quase um ano após Roberto Campos ter-se tornado ministro do planejamento, Corrêa Lopes foi convidado para assumir a área de desenvolvimento social no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no Setor de Trabalho, Emprego e Educação, em fase de surgimento, permanecendo no cargo por sete anos. Nesse período, Corrêa Lopes publicou cento e quarenta trabalhos.

¹⁶ Roberto Campos (Cuiabá, 17 de abril de 1917 — Rio de Janeiro, 9 de outubro de 2001) foi um economista, diplomata e político brasileiro. Ocupou os cargos de deputado federal, senador e ministro do Planejamento de Castello Branco. Trabalhou no segundo governo de Getúlio Vargas quando foi um dos criadores do atual Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). No governo de Juscelino Kubitschek, teve participação importante no Plano de metas. Em 196 apoiou o golpe militar no Brasil, e tornou-se ministro do Planejamento no governo Castelo Branco. Como ministro, juntamente com o colega Octávio Bulhões do Ministério da Fazenda, modernizou a economia e o estado brasileiro através de diversas reformas e controlou a inflação.

¹⁷ Mario Henrique Simonsen – Carioca, o engenheiro civil, nasceu em 19 de fevereiro de 1935, foi considerado um dos homens mais inteligentes de sua geração. A carreira política de Simonsen começou em 1964, ano marcado pelo golpe que derrubou o presidente João Goulart. Nesta época, passou a colaborar com o então ministro do Planejamento, Roberto Campos. Com pouco tempo na atividade, Simonsen ganhou a antipatia das centrais sindicais, ao apresentar um novo cálculo salarial, pelo qual os vencimentos dos trabalhadores deveriam ser baseados na média dos dois anos anteriores, o que reduziu o poder aquisitivo dos empregados. Mário Henrique Simonsen morreu de insuficiência respiratória no dia 9 de fevereiro de 1997, dez dias antes de completar 62 anos.

Inicialmente, esse setor abarcava toda a área social, mas foram criados novos setores e ficou respondendo somente pela educação e mão-de-obra, o que hoje se chama de trabalho e emprego e que, posteriormente, se transformou em Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH). Aí montou uma equipe de trabalho de muita qualidade, equipe essa que o acompanhou de fevereiro de 1965 até janeiro de 1972.

Ainda sobre as relações entre educação e mercado de trabalho, acabou construindo um esquema que abarcava *“a educação supletiva e treinamento, hoje compreendida como qualificação profissional e o aconselhamento, onde se dava grande ênfase, que atualmente é a orientação educacional”*. Seguiu dizendo que coordenou o plano decenal de educação dos governos Castelo Branco, Costa e Silva e Médici.

Foi consultor da UNESCO para novas tecnologias educacionais; membro do Conselho Consultivo do Instituto de Planejamento em Educação (2º cargo da UNESCO) fez parte do Instituto de Educação da UNESCO, em Hamburgo, da OEA, da OIT e chegou a ser convidado para ser diretor geral da UNESCO, mas preferiu permanecer na presidência do MOBRAL.

Antes de entrarmos no tema do MOBRAL, contou sua infância, porque considerava uma experiência marcante e que muito influenciou na sua visão sobre o que faria mais tarde no próprio MOBRAL.

Disse ele: *“Eu vim de uma família culturalmente inferior, como se dizia. Minha mãe tinha dois anos de educação e meu pai tinha três”*. Essa história familiar o ajudou a compreender o significado da pobreza, de uma vida com extremas dificuldades. *“Sabia bem o que acontecia com uma pessoa que vinha desse tipo de família e entrava na escola”*, pois reprovou na escola pública, escola feita para a classe média. Dessa forma, seus pais compreenderam que a melhor alternativa era a garantia de uma educação de qualidade, então ele foi estudar em uma escola particular. Como seus pais foram bem sucedidos, passou a estudar nas melhores escolas do Rio de Janeiro.

Sobre esse tema acentuou que o grande problema educacional era o congestionamento da 1ª série primária, causada pela chegada de famílias extremamente carentes às escolas preparadas para a classe média. Na época, disse ele, já era adepto à promoção automática, mas de forma responsável.

É importante, assegurou que se perceba que 75% da população brasileira estavam na zona rural. A população urbana tinha escolas ótimas, mas de um modo geral a qualidade era deficiente.

Corrêa Lopes atribuiu ao trabalho de qualidade realizado pelas escolas urbanas o fato de receber alunos oriundos de famílias com excelente formação cultural. Para ele, a massificação da escola tinha que ocorrer, mas se deu *“sem qualidade, porque não treinavam os professores”*.

Após o relato de sua biografia, passamos a conversar sobre o MOBRAL. Segundo sua narrativa, o MOBRAL iniciou sob a coordenação do padre Felipe Spotorno, capelão do exército de Mauro Rodrigues, coronel do Rio Grande do Sul. Arlindo considera que Spotorno deixou *“uma herança, até certo ponto de vista, muito boa, apesar de ser um sujeito muito primitivo, sem sofisticação intelectual”*. Prosseguiu dizendo que o capelão *“era uma pessoa a quem faltava conteúdo”*, mas conseguiu deixar uma mobilização muito bem feita e uma autonomia em relação ao MEC que era indispensável.

Spotorno saiu do MOBRAL porque *“entrou em choque com o Ministro, em decorrência de uma questão familiar”*, e, em abril de 1972, Corrêa Lopes assumiu o MOBRAL.

Entre o ano de criação do MOBRAL (1967) e a entrada de Corrêa Lopes na presidência (1972), ele foi nomeado em 08/09/1967 para coordenar um grupo interministerial que seria o responsável em definir de onde sairiam os recursos para a alfabetização.

Enquanto o MOBRAL era coordenado pelo Padre Spotorno, Corrêa Lopes ajudou a elaborar *“a concepção de capilaridade do MOBRAL e sua descentralização”*. Para ele, era interessante pensar que quem viesse coordenar o MOBRAL no município se imbuísse do espírito de presidente do Movimento, tal como Corrêa Lopes era. *“Ele recebia o material e o que derivaria do Movimento era tarefa dele”*. Até então, não pensava que seria convidado a presidir o MOBRAL, pois se via como *“um homem do planejamento, voltado aos estudos e pesquisas”*.

O grupo interministerial definiu que a Loteria Esportiva colaboraria com 30% para o MOBRAL, que a primeira dama ficaria com 40% e a LBA e o esporte com os outros 30%. Também definiram pela criação de um selo obrigatório em todas as correspondências; entretanto, isso não se efetivou, porque avaliaram que poderia ser entendido como atitude inadequada. Para substituir o selo, criaram um desconto

não obrigatório no valor de 1%, a ser abatido no Imposto de Renda, para as empresas que entendiam importante destinar recursos para o MOBRAL.

Felizmente a adesão foi grande, tanto que mais tarde, em 1974, quando João Paulo dos Reis Velloso, Ministro do Planejamento, tirou a verba da Loteria Esportiva, Simonsen, Ministro da Fazenda, decidiu passar o desconto das empresas de 1% para 2%.

Como a adesão permaneceu significativa, a partir do segundo ano foi possível manter o MOBRAL sem o apoio da Caixa Econômica Federal (apenas no primeiro ano foi pedido um empréstimo para a CEF). Esses recursos cobriam todas as despesas do MOBRAL do Rio de Janeiro, que era a sede central, bem como as despesas das demais capitais. Pagava as mil supervisoras, uma para cada quatro municípios, o material didático, os alfabetizadores, monitores e as pessoas dos demais programas.

O MOBRAL esteve presente em todos os municípios do Brasil e chegou a gastar em torno de *“50 milhões de dólares ao ano”*. Pagou mais de 150 mil alfabetizadores, e também atendia os demais Programas do MOBRAL, totalizando *“cinco milhões de pessoas nos cursos de alfabetização”*.

A seguir, a conversa foi dirigida para a caracterização dos demais Programas do MOBRAL, porém, nesse momento, ele abre um parêntese para dizer que algumas pessoas não compreendiam ou eram contrárias aos mesmos, citando Marco Maciel, Ministro da Educação. Contou Corrêa Lopes, com tom de ironia, que Maciel *“achava uma criação de cabrito uma coisa horrorosa e considerava o estudo sobre as ervas medicinais um absurdo. Isso porque ele não compreendia que as pessoas passavam fome”*.

O MOBRAL surgiu para dar prosseguimento às campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho, mas com cunho ideológico diferenciado, porque tinha prescrita sua *“finitude, porque um dia deveria acabar”*.

Foi a Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1947 que oficializou o MOBRAL. A Lei determinava a oferta de alfabetização funcional de jovens e adultos, cujo objetivo era *“conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”*.

Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967

Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária.

Art. 2º Nos programas de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, cooperarão as autoridades e órgãos civis e militares de todas as áreas administrativas, nos termos que forem fixados em decreto, bem como, em caráter voluntário, os estudantes de níveis universitário e secundário que possam fazê-lo sem prejuízo de sua própria formação.

Art. 3º É aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que esta acompanha, sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e foro para Brasília.

Art. 5º O MOBRAL será o Órgão executor do Plano de que trata o art. 3º.

Art. 6º O MOBRAL gozará de autonomia administrativa e financeira e adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, do seu ato constitutivo, com o qual serão apresentados seu estatuto e o decreto do Poder Executivo que o aprovar.

Art. 7º O patrimônio da fundação será constituído:

- a) por dotações orçamentárias e subvenções da União;
- b) por doações e contribuições de entidades de direito público e privado, nacionais, internacionais ou multinacionais, e de particulares;
- c) de rendas eventuais.

Art. 8º O titular do Departamento Nacional de Educação será o Presidente da Fundação.

Art. 9º O pessoal do MOBRAL será, pelo seu presidente, solicitado ao Serviço Público Federal.

Art. 10. O MOBRAL poderá celebrar convênios com quaisquer entidades, públicas ou privadas, nacionais, internacionais e multinacionais, para execução do Plano aprovado e seus reajustamentos.

Art. 11. Os serviços de rádio, televisão e cinema educativos, no que concerne à alfabetização funcional e à educação continuada de adolescentes e adultos, constituirão um sistema geral integrado no Plano a que se refere o art. 3º.

Art. 12. Extinguindo-se, por qualquer motivo, o MOBRAL, seus bens serão incorporados ao patrimônio da União.

Art. 13. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 14. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 15 de dezembro de 1967; 146º da Independência e 79º da República

O compromisso inicial do MOBRAL, que se constituía em promover uma ampla campanha de alfabetização, tomou outros contornos e passou a se expandir mediante uma superestrutura em todo o país, chegando a atuar, inclusive, junto às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

Arlindo, logo que entrou no MOBRAL, sentiu “*a capacidade que o MOBRAL tinha de se transformar em algo que poderia tentar atender a multiplicidade e as necessidades que a população mais carente do Brasil tinha e tem*”.

Para Soares (2003, p. 12), contudo, o MOBRAL não atingiu suas metas iniciais:

As metas iniciais previstas, no entanto, ficaram longe de serem atingidas. Isso porque o Mobral não alterou as bases do analfabetismo, calcadas fundamentalmente na estrutura organizacional da educação no país. Além disso, o seu modelo foi bastante condenado como proposta pedagógica por ter como preocupação principal apenas o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação do homem.

A superestrutura do MOBRAL era composta por uma infinidade de órgãos que se propunham a garantir uma ação administrativa aparentemente descentralizada e que se dividia em quatro níveis: a Secretaria Executiva (SEXEC); as Coordenações Regionais (COREG); Coordenações Estaduais (COEST), Comissões Municipais (COMUN).

A ramificação do MOBRAL acabou por levá-lo a atuar nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, visto que Corrêa Lopes percebeu que o MOBRAL tinha “*a capacidade que o MOBRAL de se transformar em algo que poderia tentar atender a multiplicidade e as necessidades que a população mais carente do Brasil tinha*”.

Esta estrutura compartimentava-se em gerências: a Gerência Pedagógica (GEPED); a Gerência de mobilização comunitária (GEMOB); a Gerência financeira (GERAF); a de atividades de apoio (GERAP); a Gerência em assessoria de organização e métodos (ASSOM), e a de assessoria, supervisão e planejamento (ASSUP). A estrutura foi alterada três vezes entre os anos de 1970 e 1978, sempre na projeção de mais cargos, mas Corrêa Lopes diz “*que nunca houve nenhum privilégio para os trabalhadores do MOBRAL*”.

Em 1973, somente no MOBRAL Central estavam alocados 61 técnicos de formação acadêmica, sendo cinco com formação militar, para, segundo Corrêa Lopes (1979, p. 126) “*garantir uma salutar visão multidisciplinar do problema*”.

As constantes transformações estruturais do MOBRAL se deram em prol da garantia de sua continuidade. Entretanto, estranhamente, somente após o começo da campanha de alfabetização de adultos que a presidência do MOBRAL se deu conta a Lei de criação do Movimento previa a implantação da educação continuada de adolescentes e de adultos.

Em nossa conversa apareceu, com clareza, o alargamento do MOBRAL no sentido da sua concepção. Neste caso, Corrêa Lopes sustentou essa concepção de alfabetização através de três aspectos fundamentais. Primeiramente, porque o MOBRAL não era um movimento de alfabetização, mas um órgão que pretendia dar educação continuada à população mais desprovida do país. Para ele, “*essa decisão foi tomada não em função das críticas às campanhas, mas porque se discutia uma nova onda de idéias, também assumida pela UNESCO, que eu (Corrêa Lopes) influenciei*”.

Arlindo relembra que o nome utilizado naquela época era educação permanente (educação continuada), conceito que advinha da França.

Novamente nossa conversa abre novo parêntese, visto que fez questão de contar que foi convidado pela UNESCO, entre 1969 e 1970, juntamente com cerca de vinte educadores (Paulo Freire, Ivan Illich, entre outros), a enviar uma monografia que pudesse influenciar a constituição de políticas voltadas para a alfabetização de adultos.

A monografia versou sobre educação e emprego (Corrêa Lopes mostrou a monografia de sua autoria e a edição em inglês que compilou a contribuição de todos os convidados, denominada de *Learning to be*). A apresentação de *Learning to be* percorreu os cinco continentes, sendo que Corrêa Lopes participou do encontro realizado no Chile, Santiago.

Ele avaliou ter sido um de seus trabalhos mais significativos, tendo em vista que formulou, “*sem querer, o conceito de educação permanente*”, porque se deu conta que essa seria a única forma de a educação satisfazer as “*chamadas necessidades do mercado de trabalho*”.

Para ele, somente a educação permanente asseguraria as demandas do mercado, já que a educação não pode se modificar continuamente para atender ao mercado. “*A educação permanente pode, sim, ir se desdobrando, se modificando*”.

Voltamos ao tema que explicaria o alargamento da concepção de alfabetização do MOBRAL.

O segundo aspecto tratou dos processos de reflexão que eram feitos pela equipe central, considerando as análises demandadas pelas localidades em que o MOBRAL se fazia presente. Como exemplo, citou o caso de pessoas que começavam a procurar emprego e que o MOBRAL buscava solução. Criou-se, diz ele, *“um balcão de empregos e isso se multiplicou em mais de oitocentos balcões, talvez maior que a atual rede do Ministério do Trabalho”*.¹⁸

Quanto ao terceiro aspecto, o mais relevante (tanto que usamos o restante do tempo da entrevista para tratá-lo), Corrêa Lopes relatou como se organizavam os Programas que derivavam do MOBRAL, e que, na minha percepção, era o que ele mais tinha prazer em fazer, prova disso é que ao sair da presidência o MOBRAL tinha doze Programas.

Esse aspecto é intensamente apresentado no livro que Corrêa Lopes escreveu (*Educação de massa e ação comunitária*), em que explica a criação de diversos Programas, tais como o Programa de Educação Integrada, o Programa Cultural e o Programa de Profissionalização, seguidos, depois pelo Programa de Diversificação Comunitária, o Programa de Educação Comunitária para a Saúde e o Programa de Esporte. Na área da educação geral foi lançado o Programa de Autodidatismo.

Novamente abriu outro parêntese para explicitar que muitos membros do governo e opositores eram contrários aos Programas, *“pois diziam que tomaríamos o poder através da educação”*.

Seguiu explicando que os Programas derivavam das Comissões Municipais, *“que faziam por sua própria iniciativa, logo, quando havia uma massa crítica, nós éramos obrigados a fazer repercutir essa mesma massa crítica, criando programas nacionais”*. *Compreendíamos como “desdobramentos do MOBRAL”*.

O Programa de Alfabetização Funcional tinha seis objetivos, conforme Corrêa Lopes (1979, p. 152):

¹⁸ Somos interrompidos pela esposa de Arlindo, que também foi alfabetizadora do MOBRAL, e ela diz, com muita certeza, de que cada lugar que havia MOBRAL e suas dezenas de faixas e bandeiras, estava escrito “bem-vindo Arlindo”. Ele deveria ter se candidatado a presidente da República e teria sido eleito. Nas escolas havia foto dele ao lado dos Presidentes do Brasil.

1. Desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e contagem.
2. Desenvolver um vocabulário que permita o enriquecimento de seus alunos.
3. Desenvolver o raciocínio, visando facilitar a resolução de seus problemas e os de sua comunidade.
4. Formar hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho.
5. Formar hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho.
6. levar os alunos: - a conhecerem seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária; - a se empenharem na conservação da saúde e melhoria das condições de higiene pessoal, familiar e da comunidade; - a se certificarem da responsabilidade de cada um, na manutenção e melhoria dos serviços públicos de sua comunidade e na conservação dos bens e instituições; - a participarem do desenvolvimento da comunidade, tendo em vista o bem-estar das pessoas.

Dos objetivos podemos depreender que recaía ao indivíduo a responsabilização individual pela vida, visto não haver sinais que indiquem a criação de políticas públicas para a melhoria das condições de vida – salário, trabalho, educação, moradia, entre outros.

Freitag (1986, p. 90), destacou que havia excessiva inquietação em “formar hábitos e atitudes positivas em relação ao trabalho”; ou que os alunos deveriam “conhecer seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária [...] na conservação das [...] instituições”, sem referir-se ao papel do Estado quanto ao atendimento de saúde e das condições de higiene básicas das comunidades, colocando no cidadão a tarefa de se “empenhar na conservação da saúde e na melhoria das condições de higiene pessoal e familiar e da comunidade”. A característica básica da educação oferecida era uma espécie de “culto de obediência às leis”, afirma ela.

Os técnicos do MOBREAL asseguravam que o método de alfabetização empregava as experiências significativas da clientela, valendo-se, para isto, das palavras geradoras, concepção retirada do método formulado por Paulo Freire.

A Educação Integrada, implantada e expandida entre os anos de 1972 e 1976, “estava voltada para o ensino primário compactado” e foi criada para dar continuidade ao Programa de Alfabetização Funcional, imbuída, conseqüentemente, pela concepção de educação permanente difundida pela UNESCO. Ou seja, o aluno considerado alfabetizado recebia uma espécie de promoção, passando para uma fase em que teria continuidade e progressividade, a partir dos seguintes objetivos Corrêa (1979, p. 177-178):

1. Propiciar o desenvolvimento da autoconfiança, da valorização da individualidade, da liberdade, do respeito ao próximo, da solidariedade e da responsabilidade individual e social.
2. Possibilitar a conscientização dos direitos e deveres em relação à família, ao trabalho e a comunidade.
3. Possibilitar a ampliação da comunicação social, através do aprimoramento da linguagem oral e escrita.
4. Desenvolver a capacidade de transferência de aprendizagem, aplicando os conhecimentos adquiridos em situações de vida prática.
5. Propiciar o conhecimento, utilização e transformação da natureza pelo homem, como fator de desenvolvimento pessoal e da comunidade.
6. Estimular as formas de expressão criativa.
7. Propiciar condições de integração na realidade sócio-econômica do país

Para atingir tais objetivos, o material didático era composto por um livro de textos, um glossário, livros de exercício de matemática, pelo livro do professor e por um conjunto de cartazes. Este material foi modificado em 1977 e passou a ser chamado de Conjunto Didático Básico.

A metodologia não se diferenciava da empregada no Programa de Alfabetização Funcional, somente acrescentava atividades relacionadas às quatro primeiras séries do primeiro grau.

O Programa de Educação Sanitária partiu de um convênio com a CNBB, mas não chegou a ser implantado porque Corrêa Lopes foi demitido. Esse Programa atendia o mobralense e a comunidade.

Foi produzida uma cartilha – documento sobre o Conteúdo Básico de Educação Sanitária para o MOBREAL –, que contou com a colaboração da Divisão Nacional de Educação Sanitária do Ministério da Saúde.

O objetivo geral do Programa era o de “propiciar a melhoria das condições de saúde das populações residentes na área de atuação do Programa, [...], através de trabalho de natureza educacional” (Corrêa Lopes), com estratégia de colocar nas mãos da comunidade a tarefa de cuidar de sua saúde.

Corrêa Lopes mostrou material relativo aos cuidados que a mulher deve ter para saber se estaria fértil. Esse material foi preparado por uma freira vinda do Vaticano para treinar o pessoal do MOBREAL e seria repassado através do Programa de Educação Sanitária, que atendia, em média, duzentas mil pessoas ao ano. Dom Luciano fez a apresentação do material e *“foi a primeira vez no mundo que um órgão da Igreja assinou um convênio para a planificação do planejamento familiar que, infelizmente, não teve conseqüência”*.

Corrêa Lopes mostrou o primeiro caderno e fez questão de ler um trecho da apresentação feita por Dom Luciano:

Só assim estaremos colaborando para o surgimento de uma sociedade nova, cada vez mais justa e fraterna, onde a pessoa humana, desde a sua concepção, seja valorizada e promovida. A vida humana deve sempre ser transmitida por um ato de profundo amor.

Assegura que este convênio representou a conquista política mais importante que o MOBREAL fez com a CNBB, “*que era total e francamente oposição ao governo*”.

O Programa de Educação para o Trabalho contemplava a qualificação profissional e a educação comunitária para o trabalho, e para isso aproveitava os trabalhadores mais velhos e esses ministravam aos jovens habilidades que estavam acabando (bordado, crochê, tapeçaria).

O Programa de Profissionalização, surgido no ano de 1973, buscava convênios com entidades para desenvolver preparação de mão-de-obra, tais como o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra (PIPMO).

Um exemplo do PIPMO foi a parceria firmada com a Casas Sendas, rede de supermercados que colaborou para o treinamento de empregadas domésticas. Esta fase foi marcada por uma frase que se tornou um símbolo do governo de João Batista de Figueiredo: “*plante que o João garante*” (grifo nosso). Conforme Corrêa Lopes (1979, p. 301), o método empregado se valia da seguinte definição:

- a) Atendimento em larga escala – a metodologia deveria permitir, por meio de pequenas adaptações, sua aplicação em todo o país, permitindo, assim, uma economia de escala.
- b) Atendimento em nível de semiqualificação - dentro do princípio de que às entidades de treinamento caberia o papel de formar homens 'treináveis' e às empresas, a sua especialização.
- c) Mobilidade no mercado de trabalho - deveriam ser dados conteúdos comuns relativos a várias ocupações agrupadas por semelhança de tarefas e/ou operações, material/ferramental utilizado ou mesma base teórica de conhecimentos. Assim, tendo conhecimentos relativos a um grupo de ocupações - Família Ocupacional - o aluno poderia mais facilmente acompanhar as mudanças e transformações do mercado de trabalho.
- d) Adequação à realidade da clientela mobrealense - dentro desse princípio, os cursos deveriam ser rápidos, com baixa exigência de escolaridade e em horários compatíveis com as necessidades de uma clientela adulta.

O Programa de Ação Cultural, lançado em 1973, tinha como objetivo principal ser um complemento da ação pedagógica. Corrêa Lopes (1979, p. 243): “concorrer, de maneira informal e dinâmica, para difundir a cultura do povo brasileiro e para a ampliação do universo cultural do mobralense e da comunidade a que ele pertence”.

O programa contou com 3.150 postos culturais e foi destacado como de extrema importância, pois gerou uma imensa repercussão no país, tanto que se tornou um dos motivos pelo qual o ex-Ministro Jarbas Passarinho disse que ele, Corrêa Lopes, *“arrebentou com o MOBRAL quando criou um programa cultural. Realmente, para quem foi ministro em várias pastas, esse obscurantismo foi algo assustador”*.

O MOBRAL, eventualmente, fazia um censo de analfabetos em lugares distantes e desprovidos, o objetivo de mapear a realidade. Ele recordou que no Rio Grande do Norte havia uma comunidade que ficava em uma serra chamada João do Vale e que para chegar até lá era necessário subir por 4 horas. Lá habitavam 4 mil pessoas e para elas foi montado um programa de alfabetização.

O Programa de Ação Cultural perguntava às pessoas quais eram suas necessidades e nessa comunidade surgiu *“a construção de um cemitério”*, porque os cadáveres eram carregados ao longo da serra para serem enterrados no único cemitério que havia na cidade e que era amaldiçoado, pois não tinha sido benzido pelo padre.

Os cadáveres, de repente, apareciam à flor da terra. Era o seguinte, eles não sabiam construir e os tatus iam até lá e escavavam. Certo dia, a educadora levou o padre e o prefeito para inaugurarem o cemitério. Como o cemitério foi construído adequadamente, os cadáveres não saiam do lugar.

Como o Programa Cultural também tinha interesse de reforçar a alfabetização, levava em conta que o mesmo deveria:

- a) Contribuir para atenuar ou impedir a regressão do analfabetismo.
- b) Reduzir a deserção dos alunos de alfabetização funcional.
- c) Diminuir o número de reprovações.
- d) Agir como fator de mobilização.
- e) Incentivar o espírito associativo e comunitário.
- f) Divulgar a filosofia do MOBRAL em atividades dirigidas ao lazer e das quais participaria o mobralense, em especial, e a comunidade em geral.

As atividades eram escolhidas e organizadas pelos planejadores como forma de sensibilização para o trabalho de sala de aula.

Os princípios que norteavam a ação para o “despertar a consciência crítica do mundo histórico-cultural”. Conforme Corrêa Lopes (1979), os objetivos eram:

- a) Democratização da cultura.
- b) Dinamização da criatividade e do intercâmbio cultural.
- c) Valorização do homem e da cultura local.
- d) Preservação da cultura.

Observei rapidamente duas obras extensas denominadas de “*Mapa Cultural do Brasil*”, e que foram elaboradas para revelar o país nas localidades em que o MOBRAL estava presente. A abordagem, é preciso reconhecer, é uma obra-prima. Trata da linguagem, do artesanato, do folclore, do patrimônio ecológico, “*a partir do que a população considerava importante na sua localidade*”, acrescenta Corrêa Lopes. Esse material ficava nos postos culturais, mas como foi produzido pouco antes de sua saída não chegou a ser muito utilizado.

Ele segue dizendo que encontrou “*tantas resistências, mas fiz minha parte*”. Relembrou outras ações que o MOBRAL desencadeou, tais como o “*encontro de rezadeiras e benzedadeiras, de profetas do sertão, sendo que hoje isso “é uma grande novidade*”. Colocaram como ele afirmou, “*quinhentas prostitutas em Natal, reunidas com a primeira dama e com a secretária de saúde, e no último dia, de repente, entrou o Luiz Gonzaga tocando sanfona*”.

Quanto ao Programa Ação Comunitária, a gota d’água para sua saída definitiva, expôs que desconhecia a razão da rivalidade que havia entre o MOBRAL e o Projeto Rondon. O programa formou mais de “*cinquenta mil grupos de comunitários*”. Todos os funcionários do MOBRAL que morassem em um lugar em que não houvesse uma associação de bairro, deveriam “*criar uma associação e a criação derivava de uma entrevista que abarcava cinco por cento dos moradores do bairro*”.

Eram perguntadas apenas três questões: “*quais são os maiores problemas da sua comunidade, quais são as soluções e quem são os responsáveis para a realização dessas soluções*”. Com isso, iniciavam-se uma série de reuniões, “eram criados grupos de ação comunitária e de ação setorial, e a comunidade, conjuntamente com as autoridades, tentavam resolver esses problemas”.

O Programa Ação Comunitária estava subdividido em outros subprogramas: Educação; Saúde e saneamento; Promoção profissional; Nutrição; Habitação; Atividades de produção; Conservação da natureza; Esportes e Pesquisa. E estava organizado em três etapas: mobilização, organização de grupos e manutenção do trabalho.

Mobilizar a população, segundo Corrêa Lopes (1979, p. 340), consistia em chamar “para a participação em uma atividade onde a própria comunidade planejava o que irá executar, após levantar as prioridades em relação às suas necessidades e interesses”.

Para Corrêa Lopes (1979, p. 342) os grupos de trabalho formados pela própria comunidade atuavam embasados no diagnóstico realizado e a manutenção do programa fazia com que, periodicamente, os grupos se reunissem “para discutir estratégias, dividir tarefas, responsabilidades, avaliar e, se necessário, fazer reformulações no plano”.

Também havia um Programa de Tecnologia da Escassez, onde era “*captada a sabedoria popular*”, sendo que essa era submetida à SBPC, que a época era presidida pelo José Goldemberg. “*Se esse conhecimento tinha sentido, transformávamos em fascículos e devolvíamos para a população*”.

Este nome representava as coisas que o povo não tinha (escassez), e as respostas eram “*boladas no dia-a-dia*”: “como conservar a comida, como iluminar as salas de aula, como fazer o giz, farofa de peixe, repelente de insetos, etc.”.

Só o MOBREAL podia fazer isso, porque estava em todo o Brasil e porque tinha um sistema de informações que chegava até nós. Os fascículos eram elaborados pela equipe central.

Como o MOBREAL “*ficou muito polêmico, isso obscureceu seus resultados. ‘Os materiais foram perdidos, retalhados e vendidos, e o Brasil perdeu um acervo espetacular’*”.

Rapidamente, citou o Programa de Alfabetização pela televisão e pelo rádio.

Questionou se eu conhecia a forma como faziam o controle da frequência dos alfabetizando e seguiu explicando que havia um sistema igual ao utilizado pela Loteria Esportiva e que era controlado pelas supervisoras.

A supervisora marcava as presenças em um cartão com perfurações/buracos. As nossas classes eram assim controladas e as supervisoras recebiam um treinamento. Havia um computador Cobra, único brasileiro, que garantia uma imediatez muito grande. Nós chegávamos a localidades que nem mesmo o Correio estava. Qualquer mensagem chegava em quinze dias, em 95% dos municípios.

No decorrer da conversa, fui ficando interessada em saber como eram pensados, elaborados e implantados os Programas e ouvi uma resposta simples e objetiva: *“Era eu quem definia”*. Para amenizar o impacto de sua resposta, visto que minha reação de surpresa ficou estampada, decidi explicar que *“definiam a partir do conhecimento que tinham de mais quinhentos municípios. Eu estava muito preparado, porque fiquei sete anos no IPEA. Todas as informações passavam por mim e pelas equipes”*.

O Programa de Autodidatismo, Corrêa Lopes (1979, p. 358), propiciava aos indivíduos a se tornarem agentes de sua própria educação, sendo que os objetivos gerais são:

- a) Proporcionar alternativa educacional, através de atendimento numa linha de autodidaxia, às camadas menos favorecidas da população.
- b) Ampliar a atuação do Posto Cultural, imprimindo-lhe características de uma agência de educação permanente, com programas voltados para um aperfeiçoamento constante da população.

O corpo técnico do MOBREAL fez de tudo para que a instituição permanecesse na sua dinâmica da coisa nenhuma. Fez tanto que, em 1975, enfrentou uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), instaurada pelo Senado Federal, após discursos dos Senadores João Calmon, Luiz Viana, Jarbas Passarinho e Eurico Rezende, em função de uma denúncia de atendimento para crianças de nove a quatorze anos, no Rio Grande do Sul, chamada de MOBREALZINHO.

Antes de finalizarmos a descrição dos Programas questionei a razão do nome “MOBREAL” (grifo nosso) e do uso do conceito “Movimento” (grifo nosso). Corrêa Lopes diz *“que não tem nenhuma idéia” e acrescenta que “não deu nenhuma bola para isso”*, porque tinha clareza que tinha que ser *“um sistema de formação permanente”*.

Chegando ao fim da entrevista, demonstrou interesse em concluir dando destaque aos princípios que nortearam sua vida pessoal e profissional. Disse que sempre teve claro que o MOBRAL *“era para servir à população mais carente do Brasil. Não tinha essa de dizer a razão pela qual teria demitido uma pessoa, porque eu era muito exigente. Eu pensava naquele miserável lá da ponta, ele era meu objeto”*.

O outro princípio tratou da sua atuação como *“dirigente de um dos maiores Programas que o país já realizou. Trabalhar com honestidade e seriedade, sem, necessariamente, tristeza; as pessoas eram jovens e o ambiente era alegre”*. Continuou dizendo não ter administrado o poder, pois *“sempre pensou que poderia sair no dia seguinte, por isso permaneci por nove anos. Quando topei com um sujeito que me tirou a autonomia tive que sair, porque sem essa autonomia o MOBRAL seria inviável”*, sendo que sua justificativa recaiu no emperramento da máquina do MEC e que, por consequência, tinha uma visão do MOBRAL como algo privilegiado.

Arlindo mediu as palavras, aguardou alguns segundos e prosseguiu interrogando: *“De que adianta somente alfabetizar? O homem carente tem uma série de necessidades básicas, que se você preencher uma delas e não der atenção às outras, você não estará fazendo quase nada”*.

Procuramos efetivar a Educação Integrada e o Programa Cultural, uma real possibilidade das pessoas crescerem culturalmente. O Programa Cultural tinha livros adaptados por grandes escritores. *“Enfim, é impossível falar sobre tudo”*.

“A educação é um artesanato”, frase de sua autoria, significou uma importante contribuição deixada por Corrêa Lopes, pois, como todo artesão, recebe muito mal, a não ser os que são super destacados.

Neste contexto, assegurou ser adepto das novas tecnologias, porque pode haver a redução do número de professores, *“permitindo aos que trabalhem em educação ganhem razoavelmente bem”*.

Corrêa Lopes não se arrepende de ter escolhido a educação no lugar de ter permanecido na área da economia, onde teria ficado *“milionário”*, entretanto, considerou que *“foi um mau passo do ponto de vista financeiro”*. Ao sair do MOBRAL (1981), permaneceu sendo muito procurado para opinar sobre a continuidade do Programa, mas despistava todo e qualquer questionamento já que *“não estava mais ganhando para ser presidente do MOBRAL. Fui retirado do MOBRAL para matarem o MOBRAL, uma vez que eu tinha muita autonomia”*.

No seu lugar foi colocado um “rapaz”, filho de um general, porém, ele não pode fazer grandes alterações porque “foi tragado pela grandeza do MOBRAL”. O seguinte, Vicente Barreto, amigo de Arlindo, cujo pai tinha sido presidente do Conselho Nacional de Educação, já viveu “um MOBRAL decadente”. Depois entrou uma senhora colocada pelo Presidente Sarney, “para fazer política, coisa que o MOBRAL jamais fez. Essa senhora começou a pegar o dinheiro do MOBRAL, que na ocasião já era Fundação Educar”.

Gadotti, mesmo não tendo participado MOBRAL, tem opiniões relevantes e que levei em consideração. Em 1973, Gadotti conheceu Corrêa Lopes em Genebra.

Ele carregava em suas mãos uns documentos do MOBRAL escritos em diferentes línguas. Ele era apaixonado e acreditava no que fazia, acreditava no sistema MOBRAL, porque era, de fato, um sistema de educação permanente muito respeitado pela UNESCO.

Voltando ao tema da criação da Educar, Fundação criada no governo José Sarney e que precedeu o MOBRAL, Gadotti considerou que já nasceu “asfixiada, porque tinha que captar recursos junto à iniciativa privada”.

O MOBRAL, ao contrário, contava com uma verba considerável da loteria esportiva e isso, de acordo com ele, poderia possibilitar um trabalho de continuidade no Governo Sarney. “Mesmo que fossem realizadas rupturas na concepção, mas se valendo da estrutura que estava montada. Até poderia mudar de nome, mas sem desprezar as experiências de alfabetização que estavam em curso”.

Corrêa Lopes afirmou que o sucesso do MOBRAL estava vinculado ao fato de nunca ter feito política, de nunca ter perguntado se o prefeito de tal localidade era da ARENA ou do MDB, pelo contrário, nem queria saber, pois se a escolha de um ou outro fosse seu critério, “teria ficado com um, e o MOBRAL não teria acontecido em todo o país”. E insistiu dizendo: “Agora você vê, jogar isso fora! Realmente! Informar as 35 mil pessoas que trabalhavam de graça e dizer para elas, olha, acabou a comissão municipal. Isso é uma piada, não é”.

Na entrevista com Gadotti, escutei afirmação semelhante:

O MOBRAL era uma estrutura que tinha mais presença no país do que os diretórios do partido oficial, a ARENA. Então, para mim, a destruição do MOBRAL, da forma como feita em 1985, foi um ato de banditismo. Havia dois mil funcionários e trezentos mil educadores, em todos os municípios. Em 1985, eu e Paulo Freire estávamos no Rio de Janeiro, em uma reunião, falando para os técnicos do MOBRAL, exatamente no dia em que Marco Maciel extinguiu-o.

Essa reunião tratava, exatamente, da reorganização do MOBRAL, “*uma organização que não mais existia*”, relembrou e prosseguiu com sua reflexão:

Já estávamos falando sobre o MOBRAL quando a irmã de Vanilda Paiva (presidente do INEP) virou para mim para dizer que naquele momento o MOBRAL estava sendo extinto, e Paulo Freire já expressava o sentimento de respeito que tinha pelo MOBRAL, pelo conjunto dos educadores e pelos técnicos, que nesta ocasião dialogavam com ele para definirem o que fariam nesse novo período, o da democracia. Era de se esperar que o governo do Sarney redimensionasse o MOBRAL levando em conta a trajetória de Paulo Freire, inclusive, porque o Marco Maciel e ele eram amigos.

Gadotti não conseguiu recordar o conjunto da fala de Freire, mas que chegou a se manifestar sobre as cartilhas, dizendo que “*não era sectário quanto ao uso, mas que era possível utilizar outras formas para alfabetizar*”.

Corrêa Lopes finalizou a entrevista com um desabafo: “*Veja o que o Brasil perdeu ao perder o MOBRAL. Jamais o Brasil poderá fazer isso novamente*”.

3.2 MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MOVA

Os Movimentos de Alfabetização de pessoas Jovens e Adultas (MOVAs), serão abordados a partir de informações obtidas em livros, dissertações, teses e de entrevistas realizadas, sendo que destas destacarei falas significativas dos entrevistados, relevantes para desenhar os cenários por eles desenvolvidos.

Entrevistei Moacir Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão. O primeiro foi presença marcante na administração de Paulo Freire (1989-1992), já que como assessor de gabinete acompanhou o processo de elaboração do Movimento de Alfabetização de pessoas Jovens e Adultas da cidade de São Paulo (MOVA-SP) e o seu desenrolar.

Brandão, por sua vez, foi uma das grandes referências do MOVA-SP e dos demais MOVAs, tanto no que se refere às suas contribuições teóricas como nos assessoramentos que realizou e ainda vem realizando acerca da Educação Popular.

Agreei a entrevista realizada com Pedro Pontual por ocasião da minha dissertação de mestrado (2001), pois foi quem, conjuntamente com Paulo Freire, coordenou o processo de elaboração do Movimento de Alfabetização de pessoas Jovens e Adultas da cidade de São Paulo (MOVA-SP).

Além disso, coletei informações que constam no relatório do 1º Encontro Nacional de MOVAs, realizado em Porto Alegre, pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, através do MOVA-RS, no ano de 2001.

Este relatório é amplo e contém informações detalhadas sobre os MOVAs e sobre outras práticas de alfabetização de pessoas jovens e adultas assentadas nos mesmos fundamentos epistemológicos, porém, com outros nomes, tais como o AJA-Expansão de Goiânia, o MAIS-Gravataí, entre outros. Outra informação importante, é que alguns MOVAs já não mais existem, outros foram criados e/ou reestruturados, portanto, os dados aqui registrados dizem respeito ao ano de 2001, ano da realização do 1º Encontro.

Dada a amplitude do relatório, fiz recortes a partir da definição de categorias de análise – conceito de parceria, concepção de alfabetização e formação de educadores/elaboração de material didático.

Essas categorias são balisadoras para a constituição do MOVA-SP, ponto de partida para a análise dos demais Movimentos.

O MOVA-SP nasceu com a finalidade de se constituir em política pública de educação para pessoas jovens e adultas na cidade de São Paulo, no ano de 1989, na gestão de Luiza Erundina, governo que contou com Paulo Freire como secretário municipal de educação entre os anos de 1989 e 1991.

A seguir do MOVA-SP, outros MOVAs foram criados em municípios administrados predominantemente por Frentes Populares, em capitais ou não.

Unicamente para constar, já que não se constitui em temática de exame da Tese, nos programas de governo do Partido dos Trabalhadores para o país, desde o MOVA-SP, tornou-se prática apontar a criação do MOVA-Brasil que, em linhas gerais, buscava organizar um amplo movimento de alfabetização e de educação de jovens e adultos a ser discutido com as três esferas de poder e com a sociedade civil

organizada.¹⁹

Sobre essa questão Gadotti foi enfático ao dizer que, de fato, *“o governo Lula perdeu a oportunidade de construir uma política pública, pois o ex-Ministro Cristóvão Buarque deixou claro que a alfabetização de jovens e adultos tomaria um lugar secundário no plano das políticas educacionais”*.

De forma semelhante, Brandão também se manifestou: “Infelizmente o governo Lula lançou o Programa Brasil Alfabetizado, evitando, com isso, usar os termos ‘campanha, cruzada, movimento’. O uso do conceito “Movimento” (grifo nosso), reflete Brandão, talvez não tenha sido usado porque poderia revelar um acentuado *“caráter emancipador”*”.

Gadotti chamou atenção para o fato de que, *“o MOBREAL foi uma política pública federal diferente dos MOVAs, pois os MOVAs são ações de caráter municipal”*, sugerindo, com isso, que se tome cuidado com tal peculiaridade. Mesmo levando em conta essa diferença entre os MOVAs e o MOBREAL concluí que as categorias de análise tangenciarão a perspectiva da definição das políticas públicas de alfabetização de pessoas jovens e adultas do ponto de vista da sua abrangência – federal, estadual, municipal.

Em dois de janeiro de 1989, a ex-prefeita Luiza Erundina convidou Paulo Freire para assumir a direção da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMED/SP). A escolha decorria não somente do consenso em torno de seu nome e história, mas das mudanças educativas que representaria, mudanças esperadas por segmentos ligados ou não à educação, no Brasil ou no pelo mundo afora.

Gadotti tomou o ano de 1985 como um marco no debate sobre a pedagogia de Paulo Freire, *“já que havia uma forte pressão sobre e contra ele, em especial na academia”*. Era um tempo em que se criou uma falsa “dicotomia entre o pedagógico e o político”. A academia afirmava que *“Freire somente se preocupava com o compromisso político da educação/alfabetização, não dando importância para a competência técnica do educador”*.

Para dirimir a discussão, a PUC de São Paulo realizou várias discussões sobre os conteúdos escolares e sobre currículo, indicando que era preciso, seguiu Gadotti, *“recuperar a qualidade do ensino e da aprendizagem, através da retomada*

¹⁹ No ano de 2003, primeiro ano do 1º governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação criou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que com seus acertos e equívocos se distancia dos MOVAs.

do sentido científico e técnico da pedagogia". Entretanto, Freire sempre se contrapôs a esta dicotomia, visto que afirmava que *"todo o ato pedagógico é político, não havendo neutralidade alguma no ato de ensinar"*.

Gadotti destacou a postura de Vanilda Paiva, já que a mesma fez parte do Governo Sarney e representava a corrente que se contrapunha às idéias de Freire e aos *"poucos acadêmicos que simpatizavam com o Partido dos Trabalhadores, comunistas em sua grande maioria"*.

Levando em conta essa conjuntura, a presença de Paulo Freire na SMED/SP simbolizou, simultaneamente, um resgate do seu legado interrompido pela ditadura militar e um pedido de desculpas do país, já que essa oportunidade se constituiria na retomada de sua relação com o povo, trazendo novamente à baila suas idéias e práticas.

Freire, em sua posse na SMED/SP, revelou não ser possível recusar o convite da Prefeita Erundina, pois acreditava ser uma oportunidade de estabelecer um frutífero diálogo com a rede municipal de educação e com a comunidade escolar. Coerente em sua postura, ele, Freire (1999, p. 21), inúmeras vezes foi o próprio interlocutor e mediador da construção das mudanças necessárias à escola pública de São Paulo, já que acentuava que *"cabe a todos e a todas que, fazendo a escola municipal de São Paulo, conosco, da limpeza do chão à reflexão teórica, deixam claro que mudar é difícil, mas é possível e urgente"*

O MOVA-SP nasceu, portanto, no bojo do sonho de reorganizar a escola pública, levando em conta, sobretudo, o que se constituía em urgência e em necessidade para as classes populares.

A SMED/SP, sob coordenação direta de Freire, gerou um movimento de reorganização curricular que buscou a revisão da estrutura da escola na perspectiva do combate aos processos históricos de exclusão, evasão e de contínuas repetências dos educandos. Nesse contexto, o movimento popular organizado (associações de moradores na sua maioria), especialmente da zona leste de SP, buscou Paulo Freire para saber o que sua gestão faria em prol da alfabetização/educação de pessoas jovens e adultas.

Pedro Pontual, em entrevista realizada em 2001, em função da dissertação de mestrado, relatou que Freire acompanhou e coordenou todo o processo de elaboração do MOVA-SP. Para Pontual, o desenrolar de todas as reuniões realizadas com o movimento popular foi a expressão da síntese das práticas

oriundas das associações de moradores, das experiências de Freire e de outras práticas de educação popular.

As primeiras idéias surgidas para elaborar o que viria a ser chamado de MOVA-SP, partiram das experiências de entidades comunitárias, ligadas ou não às Igrejas, que desde os anos 60, sob a denominação de centros de educação popular ou de assessoria popular, estavam em curso. No caso específico de São Paulo, as práticas das organizações populares que tinham atuação histórica na periferia da cidade de São Paulo, particularmente quanto à alfabetização de jovens e adultos, foram tomadas como importante referência.

As práticas de alfabetização ligadas às igrejas, movimentos comunitários, entre outros, contavam com apoio e financiamento de organismos internacionais. Pontual expressou que a “*relação que eles sempre tiveram com o poder público foi episódica, descontínua, muitas vezes de reivindicação e de enfrentamento*”.

Estava criada uma grande expectativa em torno do que Paulo Freire faria para dar conseqüência aos processos de alfabetização de jovens e adultos, tornado-a, enfim, uma política pública.

Foi no Instituto Cajamar, espaço de formação de lideranças sindicais e populares, localizado em Taboão da Serra, São Paulo, que Freire e Pontual iniciaram o desenho do MOVA-SP. Em entrevista, Pontual registrou que esse Movimento,

seria um projeto que, de um lado, resgatasse esse acúmulo anteriormente existente, de muitos trabalhos feitos nas periferias por entidades comunitárias e, por outro, pudesse ampliar a dimensão dessas experiências para o plano de uma política pública preservando a característica de movimento. Por que era importante preservar a característica de movimento? Porque, na verdade, tínhamos consciência de que tudo que nós fizéssemos viria a ser uma espécie de alavanca para uma luta mais ampla que deveria se travar pelo direito à escolarização completa de jovens e adultos (2001).

Chamou-me a atenção o uso da palavra “movimento” (grifo nosso), nome dado ao Movimento de Alfabetização, MOVA. Por que esse nome foi escolhido? Que conceitos e pressupostos há por trás dele?

Pontual (2001) explicou que o uso do conceito “Movimento” (grifo nosso) estava impregnado por uma lógica que deixasse claro que não se tratava de mais uma Campanha, pois

havia uma tradição na palavra Campanha, sobretudo no Brasil, que é diferente de outros países da América Latina. A tradição no Brasil é muito negativa, imediatamente vinculada com a experiência do Mobral; portanto, de um compromisso mal realizado, de uma coisa que serviu muito mais ao populismo dos militares.

A palavra “*Campanha*” estava riscada. Por outro lado, seguiu refletindo, a idéia de usar o conceito “*Programa*” pareceria algo muito institucional, apenas do poder público; de outro, a expressão “*Projeto*” poderia caracterizar essa ação como algo passageiro.

Ainda no entendimento de Pontual (2001), a escolha da expressão “*movimento*” estava respaldada em duas razões centrais:

Primeiro, a palavra Movimento nos parecia mais adequada, porque expressaria a idéia de uma ação que se iniciava no nosso governo, mas que tinha a consciência da dimensão do analfabetismo na cidade de São Paulo e que nós não daríamos conta de uma superação definitiva em quatro anos. Segundo, porque ela expressava a idéia de parceria: poder público e sociedade civil que se associavam, com responsabilidades específicas para cada segmento.

Em 2007, ao entrevistar Moacir Gadotti, retomei esse ponto e questionei-o se havia em Freire a intenção de recuperar essa expressão, uma vez que era marca das experiências dos anos 50/60 sustadas pela ditadura militar. Ele disse que era provável que Freire não houvesse pensado nisso conscientemente, visto que essa reflexão não surgiu entre eles, “*entretanto, assinalou ser necessário melhor investigar essa questão*”.

De qualquer forma, o entrevistado reforçou que havia uma crítica às campanhas, logo, “*não seria adequado se valer desta nomenclatura, pois era fugaz, rejeitada pela teoria e pela prática*”. O surgimento do conceito “*movimento*” (grifo nosso) dava idéia de continuidade, porém, não somente, “*mas de algo que surgia nos movimentos sociais e que representava uma grande novidade*”.

Aqui, para ele, se associou a idéia pedagógica da continuidade do processo de alfabetização/educação, “*vinculado à idéia da organização da Sociedade Civil, que não era a lógica do MOBREAL, que alfabetizava sem o apoio desta*”.

Conversando sobre o MOVA-SP e seus antecedentes, Gadotti recordou que a primeira experiência de alfabetização de pessoas jovens e adultas ocorreu em Diadema, coordenada por Vera Barreto, e esta se constituiria, na sua avaliação, “*em embrião do MOVA-SP, pois ocorreram parcerias entre a Prefeitura Municipal de Diadema, a Fundação Wilson Pinheiro e a sociedade civil*”.

Perguntei se a criação do MOVA-SP poderia se configurar em uma resposta ao MOBREAL, no sentido de apresentar outra forma de pensar e de fazer a alfabetização. Gadotti reconhece que sim, “*com certeza, pois era uma retomada do movimento interrompido em 1964*”. Freire tinha a clareza de que a alfabetização não poderia ser feita somente pelo Estado, mas deveria estar “*alicerçada na participação e na mobilização da Sociedade Civil*”.

O MOVA-SP, no que diz respeito às parcerias, expressa em seus documentos e nos convênios firmados, afirmava que ao poder público caberia a garantia de formação e o repasse da ajuda de custo.

Ao movimento popular, recaía a responsabilidade de indicar os educadores, manter os locais das turmas, as condições para o desenvolvimento da prática educativa, tomando, com isso, em suas mãos, a ação alfabetizadora.

Ao dividir responsabilidades, deixando claro que o Estado não repassaria à sociedade civil organizada o que é sua tarefa, o MOVA-SP marca sua diferença entre as parcerias efetivadas sobre a égide do modelo neoliberal, pois não se tratava, conforme Pontual (2001) expressou na entrevista,

de uma transferência de responsabilidades à sociedade civil, com omissão do poder público. Ao contrário, o MOVA-SP era parte do programa de governo, com recursos, com prioridade, mas que buscava uma energia latente na sociedade civil, de muitas ações nesse campo, para se associar ao poder público para dar mais envergadura, mais consistência pedagógica e política.

Freire e Pontual estudaram variadas experiências, incluindo aquelas que o próprio Freire havia vivido nos anos 60 na América Latina, como as Campanhas feitas no Equador e na Nicarágua, bem como outras experiências nacionais – projetos de parceria da Baixada Fluminense; daí surgindo um primeiro esboço para o

MOVA-SP. Havia pressa e pressão por parte dos movimentos populares e esse momento, janeiro de 1989 foi, como informa Pontual (1996),

bastante delicado, porque, naquela ocasião, Paulo e eu, assumimos uma posição de não ceder à pressão por um atendimento individualizado, parcializado. Nós queríamos que se criasse uma política mais abrangente, porque, se não fosse assim, correríamos o risco, ainda que não quiséssemos, de reproduzir um certo clientelismo, priorizando algumas entidades. Até o momento em que nós soubéssemos claramente afirmar nosso compromisso com a construção desse projeto, nós tivemos que dizer não às ações que pudessem vir antes do delineamento de um projeto.

Ao perceber essa estratégia, o movimento popular decidiu que se uniria ainda mais e para isso organizou o Fórum Municipal dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos, em abril de 1989, com a finalidade de manter o diálogo com a Secretaria de Educação.

Esse foi o tempo necessário para que Pontual e Freire (2001) fechassem o projeto, *“e quando eles constituíram o Fórum Municipal dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos nós apresentamos uma primeira proposta”* que foi amplamente debatida.

Gadotti informou que foi na reunião com o Fórum de Movimentos que o conceito *“Movimento”* surgiu *“naturalmente”*, não nascendo na perspectiva de ser um confronto ao Movimento do MOBREAL, *“mas para ressaltar o clima de efetiva participação da Sociedade Civil no processo de eleição da Prefeita Luiza Erundina”*.

Por meio de um Decreto da Prefeita Luiza Erundina, o MOVA-SP foi lançado. Isso se deu em 29 de outubro de 1989, mas sua oficialização foi em 21 de novembro do mesmo ano. Esse Decreto tratava da celebração de convênios entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e os Movimentos Populares que já desenvolviam ou que viriam a desenvolver experiências de alfabetização e pós-alfabetização.

Conforme Telles (1998, p. 29), à Prefeitura cabiam três funções:

- 1ª - Apoiar financeira e materialmente os grupos populares;
- 2ª - Criar novos núcleos de alfabetização nas áreas onde os movimentos populares ainda não assumem essa tarefa;
- 3ª - Garantir a orientação político-pedagógica e a formação permanente dos educadores populares através de encontros sistematizados entre

educadores dos movimentos populares e assessores pedagógicos da SME. A SME expedirá os certificados de conclusão da primeira fase da alfabetização e da pós-alfabetização.

A relação dialógica vinha se constituindo por intermédio de dois espaços complementares. De um lado, analisa Telles (1998, p. 27), “o Fórum Municipal dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos; de outro, o Fórum MOVA-SP”, este último organizado posteriormente pelo governo municipal. Como as duas organizações eram autônomas entre si tinham tarefas distintas:

O Fórum do MOVA-SP era o espaço de interlocução entre a Secretaria de Educação e os Movimentos populares; era lá que se estabeleciam as regras para a parceria.

O Fórum dos Movimentos de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo foi formado a partir das discussões sobre o problema do analfabetismo na cidade. Essas discussões se deram, de início, entre os Movimentos de Alfabetização — com trabalhos realizados nas diversas regiões da cidade — e a Secretaria Municipal de Educação. Depois, percebendo que os Movimentos de Alfabetização precisariam ter propostas mais concretas para o problema do analfabetismo, não só em nível de região, mas em nível de cidade, surgiu a proposta dos Movimentos ‘comporem força’, para juntos, com a Secretaria de Educação, combaterem o analfabetismo generalizado na cidade de São Paulo.

Critérios para Participação no Fórum: O Movimento de Alfabetização interessado em viabilizar projetos de alfabetização de adultos junto à Secretaria Municipal de Educação deverá ter representantes no Fórum.

Para participar do Fórum, é necessário que o movimento apresente um relatório sobre sua história, sua prática pedagógica ou proposta de trabalho. Após a apresentação do relatório, o Fórum fará uma avaliação do mesmo e enviará um representante para conhecer o Movimento (1989a).

O Fórum do MOVA-SP foi responsável pela elaboração da Carta de Princípios:

1 - Parceria efetiva entre Secretaria Municipal de Educação e o Fórum dos Movimentos de Alfabetização de Adultos na composição do MOVA.

2 - A linha político-pedagógica do MOVA será objeto de elaboração conjunta pela Secretaria Municipal de Educação e pelos Movimentos, resguardada a estes últimos a liberdade de adequarem tais propostas em sua realidade específica. O mesmo se aplica à elaboração e utilização de material didático, pedagógico e metodológico.

3 - Liberdade para que os Movimentos escolham seus monitores e supervisores, de tal modo que sejam preservados os princípios centrais do projeto político-pedagógico estabelecido em conjunto pelos Movimentos e pela Secretaria Municipal de Educação. Eventuais casos que se choquem frontalmente com tais princípios serão objeto de parecer por parte da Secretaria Municipal de Educação, quando dos cursos de Capacitação,

pareceres estes que serão encaminhados às Entidades em questão, para sua auto-avaliação e decisão final.

4 - Dentro da linha político-pedagógico estabelecida em conjunto pela Secretaria Municipal de Educação e pelos Movimentos fica assegurada a autonomia aos movimentos quanto à realização de debates, programas de formação específicos e atividades paralelas.

5 - Parceria também na formação dos monitores, os movimentos desejam participar ativamente, com o corpo e com a cabeça, na formação de seus educadores e desejam, portanto, que sejam criados mecanismos de parceria com a Secretaria, para os trabalhos pedagógicos de formação de monitores.

6 - Os movimentos desejam independência da atual administração, tendo em vista sua compreensão de que o MOVA nasce na atual gestão, mas que deverá existir e crescer independentemente dela.

7 - Há o desejo de ampliação, e para isto entendem os movimentos ser fundamental o intercâmbio entre os movimentos de alfabetização e entre estes e os demais movimentos populares (1989b).

A construção da proposta pedagógica foi significativa na experiência do MOVA-SP, porque os educadores reivindicaram participar da sua elaboração desde seu começo. Dentro do Fórum MOVA-SP, para contemplar essa demanda dos educadores, foi criada uma comissão específica que se dedicou à elaboração do modelo de formação e esse grupo definiu o que segue:

A linha político-pedagógica do MOVA será objeto de elaboração conjunta, envolvendo a Secretaria Municipal de Educação e os Movimentos, resguardada a estes últimos a liberdade de adequarem tais propostas à realidade específica. O mesmo se aplica à elaboração e utilização de material didático, pedagógico e metodológico (TELLES, 1998, p. 31).

Os princípios político-pedagógicos do MOVA-SP tiveram seu reflexo sobre o processo de alfabetização, e suas concepções de educação estavam fundamentadas em uma tríplice contribuição teórica, a saber:

- A concepção de Educação Libertadora alicerçada em um projeto histórico.
- O modelo construtivista-interacionista da alfabetização, alicerçado numa teoria do conhecimento e numa concepção geral de metodologia do conhecimento.
- Os estudos científicos da linguagem, ou seja, a Lingüística moderna e a sua relação com o ensino da Língua Portuguesa (1989a).

Dando conformidade aos princípios expostos, elaboraram uma proposta metodológica coerente com a concepção de conhecimento escolhida, de forma a garantir o lugar do educando como sujeito pensante. Para orientar as ações da prática educativa, houve a necessidade de explicitar seus conceitos, tais como o papel da educação na reordenação da sociedade:

O papel da educação na construção de novo projeto histórico e a construção de um novo coletivo social; o conceito de homem; o ser humano que pretendemos educar; o educando como sujeito do conhecimento; o papel da Escola Pública e Popular; a função do educador, seu compromisso político; Teoria do Conhecimento: partir da prática concreta, teorizar sobre a prática e voltar à prática para transformá-la (TELLES, 1998, p. 36).

Freire decidiu, após dois anos de mandato, que era tempo de retirar-se para reencontrar os clássicos da literatura e ter tempo para escrever. Seu substituto foi Mário Sérgio Cortella, quem assumiu a direção da Secretaria da Educação no ano de 1991.

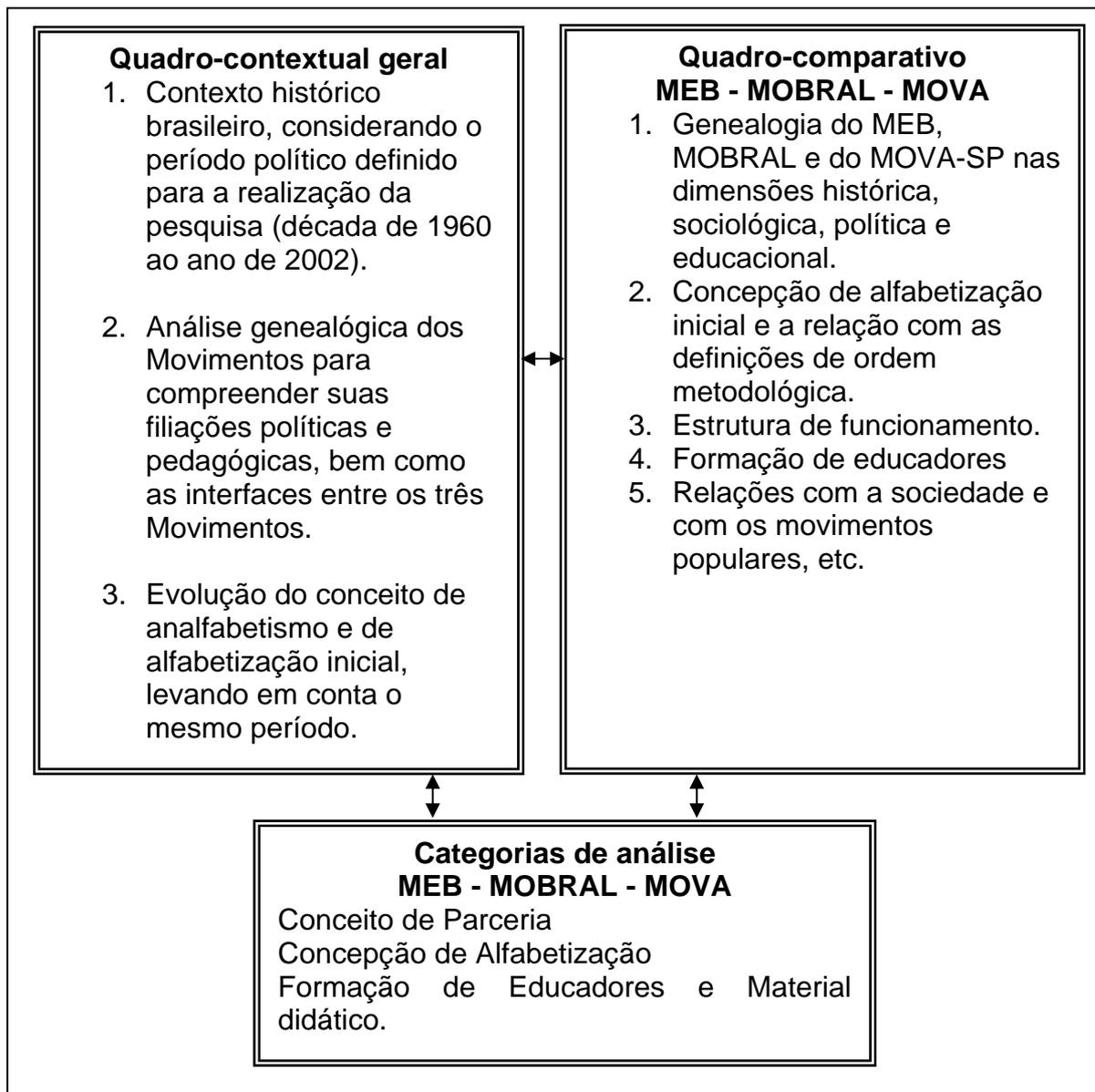
Em 1992 veio a derrota eleitoral para Paulo Maluf. Uma das suas primeiras ações de governo, divulgada nos meios de comunicação, foi a incineração dos materiais do MOVA-SP, já que julgava-os como algo que continha conteúdo subversivo.

De 1993 a 2000, São Paulo foi administrada por outras correntes político-partidárias, mas, em 2000, Marta Suplicy foi eleita prefeita e o MOVA-SP passou a ser uma ação estratégica do Governo, tanto que seu relançamento ocorreu em 5 de setembro daquele ano. A retomada do MOVA-SP se deu lentamente, mas as comunidades organizadas estavam a postos.

Quando a gestão Suplicy foi encerrada (2003), o governo seguinte também tentou acabar com o MOVA-SP, mas a sociedade civil foi mais eficaz em sua atuação e assegurou a continuidade do MOVA-SP a partir da aprovação de um decreto elaborado pela Câmara de Vereadores.

3.3 OS MOVAS EM DIÁLOGO COM AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Como sinalizei na abertura do capítulo, passo a recuperar os demais Movimentos de Alfabetização, levando em conta o quadro-comparativo que segue.



Quadro 1 - Movimentos de Alfabetização - quadro comparativo

Fonte: Elaborado pela autora Liana Borges

Para não perder o contexto, o desenrolar da análise das categorias garantirá um apanhado geral do conjunto dos MOVAs, pois considero fundamental apresentar

todos os Movimentos que participaram do 1º Encontro Nacional, sendo o MOVA-SP, em seus fundamentos, princípios e opções teórico-metodológicas aqui arrolados, o provocador da reflexão que segue.

Início com a categoria que trata do conceito de Parceria e de como as relações se davam entre o governo municipal e a sociedade civil organizada.

A segunda categoria refere-se ao conceito de alfabetização e como são desenvolvidas as práticas alfabetizadoras, entendendo que todos os MOVAs se assumiram identificados com o MOVA-SP no que tange à Educação Popular e ao socioconstrutivismo como fontes teórico-metodológicas imprescindíveis. Os MOVAs revelam a variedade de opções nas trajetórias de ensino e de aprendizagem do código escrito.

A terceira categoria diz respeito aos caminhos definidos pelos MOVAs para a garantia de formação inicial e continuada dos educadores e dos demais segmentos dos MOVAS. Ainda como desdobramento desta categoria, quando for o caso, registro a preocupação em assegurar a construção de materiais didáticos coerentes com a realidade dos educandos e compatíveis com os princípios epistemológicos do MOVA-SP.

3.3.1 Parceria

Sobre Parceria e suas formas de relação com a Sociedade Civil destacarei o MOVA-Acre, o AJA de Goiânia/GO, o MAIS de Gravataí/RS, o MOVA-Ipatinga/SP, o MOVA-POA/RS, o MOVA-RS, MOVA-São Bernardo do Campo/SP e o Movimento de Alfabetização e Cidadania – MAC-Blumenau/SC.

Como este conceito vem sendo, de acordo com Munarim (2001) utilizado por duas correntes de pensamento, ou seja, com dois sentidos históricos opostos, denominados pelo autor de “democracia popular ou democracia radical ou democracia integral ou democracia socialista ou simplesmente socialismo. O outro sentido aponta para a ideologia e prática política autoritária, antidemocrática do neoliberalismo”.

Ressalto que os MOVAs não aplicam às parcerias estabelecidas entre o poder público e a sociedade civil a visão presente nessa última corrente, pois nela os

agentes que a representam buscam resolver a chamada crise do capitalismo a partir da “privatização daquilo que é público, do esvaziamento do Estado Providência, ou de Previdência Social, ou de Bem Estar Social, ou de Assistência Social ou de Direitos Sociais.

Os MOVAs traçam parcerias enraizadas no respeito aos direitos conquistados pelo povo, sem minimizar o papel da Estado na garantia dos mesmos. Por isso, o sentido aplicado às parcerias apregoa efetiva participação na elaboração das políticas públicas o que, para Munarim (2001) implica compreender que:

a construção dos caminhos democráticos na relação de parceria entre Estado e Sociedade Civil é uma tarefa muito difícil, por que são caminhos que exigem ser construídos de mão dupla, quer dizer, impõem a democratização tanto do Estado quanto das organizações da sociedade.

O MOVA-Acre estabeleceu parcerias com o governo federal, com o Sistema S e com os movimentos sociais organizados. Essas parcerias atingiram a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Acre – FETACRE e sindicatos afiliados; a Central de Movimentos Populares e associações de moradores de bairros afiliadas, a Diocese de Rio Branco e Cruzeiro do Sul e algumas paróquias, o Sindicato de Produtores Rurais e Assemelhados (SIMPASA) e Igrejas evangélicas. Também conveniou com os municípios de Bujari, Brasiléia, Epitaciolândia, Assis Brasil, Tarauacá, Feijó, Manoel Urbano, Xapuri e Rodrigues Alves e estabeleceu relações com o próprio governo do Estado, que oferecia um programa com ação no combate a pobreza, denominado de Adjunto da Solidariedade – essa relação permitiu uma eficácia maior nos resultados.

No Estado de Goiás, em Goiânia, a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA-EXpansão), no ano de 2001, estabeleceu mais de setenta parcerias, as quais dividiram responsabilidades com a Secretaria Municipal de Educação, responsável pela implantação do AJA. Entre os parceiros estavam as três Universidades do Estado de Goiás (Federal, Estadual e Católica); as Instituições religiosas; os Empresários de Goiânia (Federação da Indústria do Estado de Goiás, pelos SENAI, SENAC, SESI e SENAR e a Associação Comercial e Industrial de Goiás – ACIEG); os Sindicatos e Organizações Não Governamentais e as Secretarias Municipais da

Cultura, de Ação Comunitária, do Meio Ambiente e outros órgãos da administração municipal.

O AJA-Expansão estruturava as turmas com um número máximo de 25 alunos, e para a expansão do AJA já existia demanda previamente localizada por alguns órgãos públicos municipais, totalizando mais duzentas turmas novas. As turmas se localizavam em escolas das redes municipal e estadual, nas sedes de órgãos públicos, em espaços comunitários, igrejas, empresas e sindicatos. A SME realizava o cadastramento e avaliação dos espaços e equipamentos públicos e privados colocados à disposição do AJA.

No que diz respeito à estrutura pedagógica, os professores que já atuavam no AJA eram do próprio quadro da rede municipal, com formação em nível superior, curso de pedagogia. Para efetivar a expansão do AJA, optaram por trabalhar com educadores populares indicados pelos parceiros, juntamente com a demanda comprovada de, no máximo, 25 alunos para cada turma. Os educadores populares cumpriam jornada de 12 horas semanais e a prioridade estava voltada para graduados ou graduandos em Pedagogia ou outro curso de licenciatura, ou por pessoas que possuíam comprovada experiência na Educação de Jovens e Adultos ou por professores com formação mínima em magistério. Cada grupo de dez educadores populares era coordenado por alguém indicado pela Divisão do Ensino Fundamental Noturno da Secretaria Municipal de Educação.

No AJA-Expansão a carga horária totalizava 180 horas distribuídas em dez horas semanais para o aluno (4 dias de 2 horas e 30 minutos) e de doze horas semanais para o educador popular (2 horas para estudo, planejamento semanal e avaliação).

No Rio Grande do Sul, em Gravataí, município da grande Porto Alegre, foi organizado o programa Movimento de Ação e Integração Social (MAIS). O MAIS-Gravataí, como consta no Relatório, “tem caráter de movimento, porque implementa formas de organização de homens e mulheres, jovens, adultos e idosos que foram excluídos dos bens sociais e culturais”. A Prefeitura Municipal de Gravataí e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura apresentaram o MAIS-Gravataí às entidades sindicais que compunham a Intersindical de Gravataí (Sindicato dos Trabalhadores em Educação, Sindicato dos Trabalhadores Químicos e Plásticos, Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos, Sindicatos dos Trabalhadores das Tintas e Vernizes, Sindicato dos Trabalhadores do Papel e Papelão, CPERS- Sindicato,

Sindicato dos Trabalhadores da Madeira, Sindicato dos Trabalhadores na Indústria de Artefatos de Borracha). Portanto, como é possível perceber, de forma distinta do MOVA-Acre, priorizou o estabelecimento de parcerias apenas com o movimento popular e sindical organizados.

O MOVA-Ipatinga, no Estado de Minas Gerais, nos primeiros meses do ano de 1991, exclusivizou a alfabetização dos Servidores Públicos Municipais, através de convênio firmado com o sindicato – SINTSERPI, entretanto, a partir desse período, entrou em nova fase. Esta nova fase passou a oferecer atendimento a toda população acima de 15 anos de idade não alfabetizada da cidade.

A parceria entre o MOVA-Ipatinga e a sociedade ocorreu por intermédio de um convênio com o Fórum Permanente de Educação e Cultura Popular – FOPEP, constituído por 29 entidades populares. No que tange a partilha de responsabilidades, cabia ao FOPEP o cadastramento dos analfabetos, a indicação dos monitores e a cessão de locais nos bairros para realização das aulas para turmas de 30 alunos. À prefeitura cabia a capacitação e a orientação pedagógica, bem como o pagamento dos profissionais.

O MOVA-Ipatinga sofreu alteração após a extinção do Fopep (1997), mas os educadores se organizaram na Associação dos Educadores de Jovens e Adultos – AEJA para manter o convênio com o município. As entidades populares e sindicais que pretendiam filiar-se à AEJA deveriam atender os seguintes critérios: comprovar um mínimo de organização enquanto grupo; desenvolver ou se propor a desenvolver trabalhos de educação e cultura popular sem fins lucrativos; desenvolver ou se propor a desenvolver ações educativas na perspectiva político-pedagógica progressista; seus representantes na AEJA deveriam se comprometer a participar do processo de formação permanente junto ao coletivo da Associação.

A estrutura organizacional da AEJA previa o desenvolvimento dos trabalhos em conjunto com a Seção de Ensino Não Formal. Havia uma diretoria responsável pelas questões políticas e administrativas, a gerência da seção de ensino não formal, a assessoria pedagógica, uma secretária responsável pela parte burocrática da entidade, pelas coordenadoras responsáveis por incentivar, orientar, acompanhar sistematicamente e avaliar o trabalho do monitor, pelos educadores que eram os responsáveis pelo cadastramento dos alunos e pelas aulas, por especialistas que respondiam pela proposta de trabalho e, finalmente, por uma psicopedagoga.

O MOVA-POA, iniciado em 1997, perdurou como tal, respeitando suas bases conceituais, até o ano de 2003. O conceito de parceria partiu do chamamento que o governo popular fez à sociedade civil, em suas diferentes formas de organização, com a realização de treze reuniões que tiveram como propósito a reunião de entidades afins para apresentação e discussão do teor do MOVA-POA.

Para o MOVA-POA:

O significado atribuído ao exercício das parcerias se efetivou em ações que possibilitaram um processo educativo na constituição das políticas públicas da EJA, levando em conta a compreensão da alfabetização como parte da educação pública de EJA, pois, ao possibilitar o estabelecimento de alianças entre instituições e a sociedade civil organizada, alimenta interlocuções que qualificam a participação dos cidadãos na construção de tal política, forjando redes para um fim maior: a superação do analfabetismo em Porto Alegre.

Nos convênios estava prescrito que as entidades mobilizariam suas comunidades para a formação de turmas, disponibilizariam espaços físicos e indicariam educadores populares oriundos das comunidades.

Uma marca que era particular à estrutura do MOVA-POA, mas que depois o MOVA-RS implantou, foi a constituição de dezesseis agentes comunitários de alfabetização, uma para cada região do Orçamento Participativo e o objetivo era o de levar o MOVA-POA às comunidades e às reuniões do Orçamento Participativo, pois um dos princípios do Movimento era ser uma das interfaces dos processos participativos desenvolvidos na cidade desde o ano de 1989.

A Secretaria Municipal de Educação garantia aos educadores do MOVA-POA a participação em trajetórias formativas, sendo que esses eram sujeitos do/no processo de elaboração da proposta pedagógica. O pagamento da bolsa aos voluntários também era responsabilidade do governo municipal.

O MOVA-RS, primeiro Movimento com abrangência estadual, foi criado após quatro meses de governo, ou seja, em maio de 1999.

Os princípios políticos do MOVA-RS estavam voltados à construção de uma prática popular que tinha como compromisso romper com a idéia de Campanha, especialmente no que dizia respeito às práticas assistencialistas, compensatórias.

O planejamento do MOVA-RS se deu a partir da análise dos indicadores de analfabetismo do Censo de 1991 fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística – IBGE, sendo que naquele ano o Rio Grande do Sul apresentava um indicador de 9%, isto é, em torno de 650 mil pessoas acima dos quinze anos não sabiam ler e escrever.

Esses dados foram imprescindíveis, já que sinalizaram a dimensão das parcerias que o Estado teria que realizar em conjunto com os movimentos populares, sindicais, religiosos, entre outros.

Foi estipulada uma meta para cada ano, sendo que a previsão final era a de formar dezoito mil e cento e trinta e uma turmas (18.131). Essas, de forma cumulativa, potencializariam a alfabetização de 68% da população não alfabetizada do Estado, o que demandaria um imenso esforço na busca de recursos, na quebra da lógica burocrática do Estado e, sobretudo, na criação de uma consciência pública sobre a situação do analfabetismo no Rio Grande do Sul, haja vista que há um consenso que no Estado a educação está inscrita sob um dos melhores níveis educacionais do país. Este movimento foi denominado de “construção de uma cultura de alfabetização”.

Neste contexto, as relações de parceria entre o Governo do Estado, por intermédio da Secretaria da Educação, estabeleceram-se em convênios organizados e mediados nas vinte e nove Coordenadorias Regionais de Educação.

Na Divisão de Educação de Jovens e Adultos, através da Coordenação Estadual, foram formatados convênios guarda-chuvas, ou seja, para aquelas entidades que abrigavam turmas de MOVA-RS em mais de um município e/ou em mais de uma região do Estado. De maio de 1999 até outubro de 2001 o MOVA-RS organizou convênios com 307 organizações, abarcando entidades comunitárias, Prefeituras Municipais, Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, Círculos de Pais e Mestres; Sindicatos de Servidores Públicos ou de outros trabalhadores (professores ou funcionários municipais, Federação da Alimentação, sindicatos da indústria, transporte ou comércio); Grupos Religiosos (entidades espíritas, evangélicas, católicas, luteranas, etc.); Associações Assistenciais, Culturais, Esportivas e de Portadores de Necessidades Especiais.

Em decorrência da complexidade de uma ação voltada para todo o Estado, o Movimento foi organizado a partir de uma superestrutura: coordenação estadual; coordenações regionais; animadores de alfabetização; apoiadores pedagógicos; educadores populares e alfabetizando e alfabetizadas.

A coordenação estadual ficava sediada na Secretaria Estadual de Educação, em Porto Alegre; as coordenações regionais encontravam-se nas vinte e nove regiões do Estado.

Os animadores e animadoras populares de alfabetização faziam a mediação e divulgavam o MOVA-RS, pois eram conhecedores dos espaços organizados da sua cidade.

Os apoiadores e apoiadoras pedagógicos, coordenados pelas CREs, atuavam para assegurar a formação pedagógica dos Educadores Populares. Havia um Apoiador Pedagógico Popular para cada seis Educadores Populares.

Os educadores e educadoras populares, referências na comunidade em que a turma estava implantada eram indicados, necessariamente, pela entidade conveniente. A escolaridade mínima exigida foi o 1º grau completo e condições pedagógicas para alfabetizar.

Os alfabetizandos e alfabetizandas representavam as pessoas com mais de quinze anos que não sabiam ler e/ou escrever.

O MOVA-São Bernardo do Campo, São Paulo, estabeleceu parcerias com associações, movimentos populares, sindicatos, igrejas, faculdades, universidades e empresas. Nessas parcerias a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) se responsabilizava pelo repasse de recursos para o custeio de despesas oriundas das classes; pela formação dos alfabetizadores e pelo acompanhamento dos trabalhos, “além de intermediar, se necessário, a relação entre os parceiros e as classes de alfabetização adotadas; mantendo os parceiros informados sobre o andamento do projeto”.

Os parceiros, segundo suas especificidades, se responsabilizavam pelo cadastramento junto à SEC; estruturação dos espaços físicos das salas de aula, bem como pelo mobiliário.

Quanto à estrutura do MOVA-São Bernardo do Campo, as classes contavam com no mínimo 15 alunos e as aulas estavam organizadas em 10 horas semanais, com duração de dez meses. A prestação de contas era feita mensalmente e abrangia o repasse de verbas para a compra de materiais e/ou recursos para custeio de despesas das classes. A participação de universitários (estágios, bolsas e outras formas) foi estimulada.

Para definir diretrizes gerais e contribuir com o Movimento, em São Bernardo foi criado o Fórum Municipal de Alfabetização e esse era constituído por segmentos

representativos da sociedade. A divulgação e a sensibilização de possíveis parceiros se davam por mala direta, reuniões e meios de comunicação de massa.

Ainda sobre a estrutura, a coordenação estava subdividida em três: geral, pedagógica e administrativa.

A equipe pedagógica, por exemplo, estava composta de auxiliares da coordenação, sendo um para cada grupo de 10 a 12 classes. Os educadores poderiam ser indicados por sua empresa, sindicato ou comunidade, preenchendo os seguintes requisitos: escolaridade mínima de 2º grau ou estar cursando o 3º ano do ensino médio, ou ainda, ter experiência comprovada em alfabetização de jovens e adultos; comprometer-se com o processo de formação a ser desenvolvido junto ao Departamento de Ações Educacionais (Secretaria de Educação e Cultura) e a carga horária do alfabetizador era de dez horas semanais para sala de aula e outras duas horas e meia para a formação permanente.

Em Blumenau, Santa Catarina, o programa da Escola Sem Fronteiras realizou três programas de Educação de Jovens e Adultos e dentre esses estava o Movimento de Alfabetização e Cidadania (MAC-Blumenau). O MAC-Blumenau propiciou condições de aprendizagem para aqueles que não tiveram oportunidade, com atendimento pedagógico dentro de suas comunidades, em dez pólos instituídos em diversos bairros.

A formação dos pólos de alfabetização estava atrelada às parcerias com associações de moradores, igrejas, sindicatos, autarquias, escolas estaduais, municipais, comunidades e casas de particulares (pessoas físicas). As parcerias eram informais, ou seja, a comunidade cedia o espaço e o poder público municipal, o profissional, a formação continuada, a merenda e o material.

3.3.2 Concepção de Alfabetização

A segunda categoria que aproxima os MOVAs é a concepção de alfabetização. Para ilustrar essa Categoria, trago o MOVA-RJ, MOVA-Paulo Freire/PA, MOVA-Diadema, MOVA-MS, MOVA-Ribeirão Pires/SP e São Bernardo do Campo.

O MOVA-RJ apresentou denso conceito de alfabetização, privilegiando as experiências em curso no Estado do Rio de Janeiro para não impor uma “lógica/proposta construída pela equipe pedagógica”. Seguiram afirmando no referido relatório que o compromisso estava assentado em uma alfabetização emancipadora, que formasse “leitores e escritores autônomos, críticos e com condição de interferir e modificar sua realidade”.

Os princípios teórico-metodológicos elencados pelo MOVA-RJ são os que seguem: compromisso com os saberes, conhecimentos e as histórias de vida dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização; o conhecimento entendido como algo que se dá em rede, de modo transversal; processo de alfabetização que imponha e resgate a realidade e os interesses dos alunos; valorização da heterogeneidade das vivências, que serão asseguradas em um trabalho compartilhado.

No Pará, em Belém, encontramos no MOVA-Paulo Freire o conceito de alfabetização pensado enquanto um “ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores”. Os educandos e educandas, concebidos como sujeitos históricos e sociais, carregam uma leitura de mundo que deve ser considerada como conhecimento socialmente válido, e é partindo dessa realidade que o educador/a “apropria-se do universo vocabular de seus educandos como subsídios do planejamento pedagógico”.

O MOVA-Paulo Freire recupera as falas e são essas as fontes que estabelecerão a relação dialógica, permitindo “que homens e mulheres se reconheçam nas suas palavras e se distanciem delas para instrumentalizarem-se nas soluções das problemáticas em seu cotidiano”. Nessa perspectiva, a alfabetização se torna instrumento de libertação das classes populares.

No Estado de São Paulo, o MOVA-Diadema alicerça a alfabetização em uma concepção voltada para um processo construtivo, cujo “ponto de partida são os conhecimentos e as vivências adquiridas pelos educandos em sua trajetória de vida em sociedade, tanto em relação aos aspectos sócio-culturais como referente aos conhecimentos sobre a língua escrita, a oralidade e a leitura”. A metodologia contemplava a “mediação entre o indivíduo e o conhecimento”, através do desenvolvimento de um “processo de ensino e de aprendizagem pautados em conteúdos significativos e contextualizados”.

Neste Movimento, o educando jovem e adulto interagia com o mundo letrado, porque possuía “conhecimentos sobre a escrita e sua função social, já que utiliza no seu cotidiano diversos mecanismos para identificar diferentes tipos de textos e suas funções, mesmo não sendo alfabetizados”. Diferentemente da maioria dos MOVAs, em Diadema encontramos um conceito de alfabetização que se estendeu para além do que chamamos de alfabetização inicial, aquela voltada para o equivalente aos dois primeiros anos do ensino fundamental, momento em que é possível garantir a construção alfabética da língua materna.

O MOVA-Diadema, no ano de 2001, definiu que os educandos atingiriam os objetivos equivalentes aos quatro anos do ensino fundamental, para serem depois encaminhados para as Escolas Estaduais ou Municipais de 5ª a 8ª séries, onde fariam uma avaliação para serem classificados para prosseguirem seus estudos.

No Estado do Mato Grosso do Sul foi desenvolvido o MOVA-MS, e esse compôs com o projeto mais ampliado do governo do estado, o Projeto de Ações Integradas de Segurança Alimentar – PAISA. O MOVA-MS, de acordo com o relatório, “prima por uma metodologia freireana, que tem como concepção a educação libertadora, objetivando, com isso, a libertação do homem para que esse desenvolva sua criticidade”. A alfabetização é “um ato que permeia a construção do conhecimento e que deve proporcionar o ato de ler e escrever, não como memorização mecânica de letras [...], mas partir de um contexto que garanta a reflexão crítica por parte dos alfabetizandos”.

O MOVA-MS tinha como pressuposto o fortalecimento do coletivo e a ação político-pedagógica se embasada nos seguintes pilares: “história de vida; sonhos; realidade; conjuntura no contexto político, econômico e social”.

Ainda no Estado de São Paulo, em Ribeirão Pires, o MOVA-Ribeirão Pires se fundamentava na pedagogia de Paulo Freire, realizando “uma leitura crítica do mundo, respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos e os desejos dos educandos. Uma alfabetização em que o ser humano é referência central”. A ação educativa traduzida pelos conteúdos trabalhados com os educandos era definida “a partir dos problemas encontrados no cotidiano”.

No MOVA-São Bernardo do Campo, a alfabetização era vista como parte do processo de melhor perceber e agir no mundo, portanto, a base da aquisição da leitura e da escrita estava inscrita nas práticas do dia-a-dia e nas diferentes possibilidades de uso da escrita. A alfabetização representava um processo solidário

de aprendizagem, em que as relações entre o alfabetizador e alfabetizados eram dialógicas e produtoras de conhecimentos.

A ação pedagógica de alfabetização considerava:

Imprescindível saber o por quê, para quê e como alfabetizar, pois não é possível compreendê-la apenas pelo aprender a ler e escrever, mas pela conscientização dos problemas em geral, não bastando ter uma teoria, mas exercitando uma prática que resulte na práxis de um indivíduo que, superando as generalizações imediatistas, construa uma visão clara do mundo.

No universo do “como ensinar e como aprender”, o Mova-SBC baseou-se nas contribuições de Paulo Freire, da sócio-linguística e da psicologia, destacando Emília Ferreiro na compreensão dos processos de aquisição da leitura e da escrita.

3.3.3 Formação de educadores e material didático

A formação dos educadores representa para todos os MOVAs um dos aspectos mais importantes, pois são os espaços de troca, de sistematização e de acesso às teorias que garantiriam a alfabetização identificada com os processos de aquisição da leitura e da escrita articulados aos processos emancipatórios dos educandos(as) dos MOVAs.

Esta categoria assinala como se deram os processos de formação político-pedagógica e a elaboração dos materiais didáticos através do MOVA-Acre, AJA-Expansão, MAIS-Gravatái, MOVA-RS e no MAC-Blumenau.

No MOVA-Acre, a alfabetização fora realizada por educadores com formação em magistério. Entretanto, de acordo com a avaliação dos coordenadores do Movimento, esses não possuíam experiência com alfabetização de pessoas jovens e adultas e achavam “difícil ensinar sem uma cartilha na mão”. Também esclareceram que a “qualificação do professor é insuficiente para ensinar com qualidade, sendo preciso a identificação do educador com o universo do aluno, numa relação medida pelo amor, pela solidariedade e pelo compromisso fraterno de melhorar sua qualidade de vida”.

A formação dos educadores do MOVA-Acre tinha como objetivo a reflexão sobre o que é alfabetizar “no sentido não apenas das definições relativas ao domínio das habilidades da leitura e da escrita, mas na relação entre educadores e educandos e os conhecimentos, despertando sentimentos e atitudes que a escola que conhecemos talvez jamais seja capaz de formar”.

Dada a dificuldade de localizar as pessoas que não lêem e não escrevem, havia o desafio de mantê-las em sala de aula; por isso a formação dos educadores tomava uma dimensão mais relevante, colocando-os mesmos a tarefa de criar “um ambiente de alfabetização que seja acolhedor”. Para cumprir essa tarefa, o projeto pedagógico, a metodologia, a avaliação e a permanente revisão da prática se davam no coletivo dos educadores tendo em vista “as demandas e características dos educandos, o contexto e o espaço de cada turma”.

O eixo norteador da proposta político-pedagógica continha dois sentidos à alfabetização, e esses são trabalhados dialeticamente no MOVA-Acre: o sentido restrito e o sentido amplo. O sentido restrito estava vinculado à aquisição “pura e simples” do código alfabético; o sentido amplo vinculava-se ao que chamavam de “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, visto que homens e as mulheres que não lêem e/ou não escrevem não são considerados analfabetos, mas sujeitos no e do processo de alfabetização”.

A metodologia do MOVA-Acre compreendia os seguintes aspectos:

Conhecimento – não é propriedade do educador, pois ocorre num contexto social e cultural, passando a ter significado para o alfabetizando. É baseado na compreensão, é sustentado não apenas pelas informações dos livros, dos jornais, revistas, professor, mas também pela experiência do próprio aluno, permeados por fatores econômicos, políticos e psicológicos. Se estiver presente uma concepção de conhecimento baseada na educação bancária ocorrerá somente a transmissão e memorização de conteúdos. E mais, não basta apenas saber que a aprendizagem se dá por construção e interação.

Atividades Didáticas – dinâmicas, palestras, vivências de grupo, projetos, aulas participativas, discussões, debates, depoimentos apresentações artísticas, jogos, filmes, confecção de material e principalmente produções de texto individual e coletivo.

Avaliação – Como o alfabetizando é o ponto de partida de toda aprendizagem, a avaliação é constante, diagnóstica, qualitativa. Todo processo de ensino e aprendizagem do aluno é avaliado no dia-a-dia. A avaliação de caráter diagnóstico não se refere apenas ao momento inicial, mas é indicada sempre, pois é necessário localizar os alunos em termos de progressos e dificuldades, visando o melhor aproveitamento, sendo que o aluno também avalia a ele mesmo, o professor e o programa.

O planejamento implica pensar sobre o que ensinar e como ensinar e aqui é previsto como desenvolver atividades que sejam problematizadoras das hipóteses formuladas pelos educandos.

Os registros são importantes para que o professor redija registros para colocar os avanços e as dificuldades dos seus alunos e as suas também para serem discutidas com os supervisores, sendo analisados, podem ser transformados em ponto norteador para o seu próximo planejamento.

A produção de textos é outro fator decisivo para a construção da escrita e da leitura é a utilização da “caixa de leitura”, pois nela vão estar livros, revistas, jornais, cartazes, folders, avisos, rótulos, bilhetes, cartas e bulas que oportunizarão ao alfabetizando o contato direto com a possibilidade de ler. Trabalhar com esses textos e com os produzidos pelos próprios alunos, individual ou coletivamente, é um ponto crucial, pois nele estão contidos experiências vivenciadas pelos membros do grupo. É imprescindível a montagem de um banco ou caixa de sucatas para desenvolver várias atividades psicopedagógicas com um custo muito baixo uma vez que presta a qualquer tipo de atividade, e ainda se trabalha a reciclagem de material.

Em relação ao Projeto AJA-Goiânia (Alfabetização de Jovens e Adultos de Goiânia), a formação político-pedagógica impunha aos educadores um caráter permanente de pesquisa, em que o compromisso social com o grupo com o qual atuaria se construiria na prática cotidiana. Para tanto, organizavam-se encontros de planejamento, discussão, estudo e aprofundamento teórico constantes, pois educar exige contínua renovação.

Os educadores populares e os coordenadores (um coordenador para cada dez educadores) mantiveram um encontro de formação inicial de 20 horas nas duas primeiras semanas que antecederiam a abertura dos novos grupos, e encontros semanais de avaliação, estudos e planejamento, em duas horas de formação continuada, assessorados por professores das universidades parceiras, pelas coordenadoras de grupo e/ou pela Secretaria Municipal de Educação.

Este encontro de formação inicial designava um momento de sensibilização para o trabalho voltado à EJA, abarcando o estudo da história dessa modalidade no Brasil, em Goiás e em Goiânia; caracterizando quem são os educadores populares e os educandos da EJA; bem como a necessidade do educador estar preocupado em planejar suas aulas considerando as circunstâncias que instituem a identidade dos educandos.

O encontro de formação inicial durava duas horas e o objetivo maior era levar informações sobre o funcionamento do Projeto – estrutura e carga horária de trabalho, enfatizando a “construção do para o planejamento individual e coletivo, estudos, avaliação e trocas de experiências”.

A formação continuada tinha como ponto de partida as necessidades dos educadores populares e o propósito central era o de propiciar a reflexão crítica sobre a ação educativa através do envolvimento dos educadores, coordenadores e professores das universidades parceiras.

Os temas mais solicitados tratavam da “elaboração do planejamento e como se deve fazer a avaliação dos trabalhos realizados na sala de aula”. Os registros (diários de aula) feitos pelos educadores eram utilizados como fonte importante para a organização das formações semanais.

Em Gravataí, no MAIS, a formação de educadores representava uma prioridade, já que o critério para a escolha dos educadores passava pela vivência comunitária. Esses eram indicados pela entidade representativa da comunidade ou por uma instância que congregava a organização do bairro, pelas entidades sindicais que firmaram convênio ou pela coordenação do MAIS-Gravataí, sendo que, em todas as situações, era necessário que o educador residisse próximo ou na própria comunidade em que a turma seria instalada.

A proposta pedagógica compreendia os seguintes objetivos:

Transformador: na medida em que se propõe para contribuir para a transformação social, numa construção de uma nova sociedade que atenda aos interesses e anseios das classes populares; Popular: os interesses e anseios das classes populares as tornam sujeitos para a concretização do projeto político-pedagógico social; Democrático: educar na democracia, sustentando esta prática na participação, no diálogo, na crítica; Processual: as atividades como meio e não como fim, como um processo em constante continuidade; Sistemático: em todas as atividades e fases do processo educacional promovendo a investigação e a reflexão-teorização sobre a própria prática; Interdisciplinar: romper com a forma tradicional de ensino, apontando para situações significativas integradas nas diferentes áreas.

A práxis político-pedagógica freireana se desloca em direção ao cumprimento destes objetivos, levando em consideração as experiências de cada turma e seus educadores.

A formação estava garantida pela Secretaria Municipal de Educação e essa organizava “espaços para que os educadores repensassem a prática e isso era feito a partir da relação dialógica entre as teorias e os debates em torno do trabalho das salas de aula”.

A formação dos educadores do MAIS-Gravataí foi definida em parceria com o Núcleo de EJA da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e sua estrutura era a seguinte: O primeiro curso de formação privilegiou encontros coletivos e regionais entre as educadoras e encontros de avaliação entre o grupo da Universidade e representantes da Secretaria Municipal de Educação.

Aconteciam em três momentos distintos. Um momento trabalhava sobre o processo da alfabetização; o outro oferecia oficinas Interdisciplinares e sistematização das produções, e o último momento estava dirigida-se para a avaliação do Curso. Para cumprir com esses momentos, os temas desenvolvidos estiveram voltados para a concepção de alfabetização de pessoas Jovens e Adultas, para a compreensão da Psicogênese da Língua Escrita e sobre as formas de ensinar Ciências, Matemática, Sociedade e Cidadania. A Avaliação Emancipatória também ocupou tempo relevante no Curso.

O MAIS-Gravataí promoveu encontros regionais, através do agrupamento de cinco regiões do município, com o propósito de acompanhar in loco os trabalhos desenvolvidos, proporcionando um contato mais próximo entre as diferentes situações problemáticas enfrentadas pelos educadores. Dessa forma, avaliaram os coordenadores do MAIS, estes espaços orgânicos favoreceram a reflexão coletiva, pois eram “espaços de escuta e de fala mais pessoais”.

Nos encontros com a EJA da SMEC, foram realizadas avaliações do curso, bem como discutidos aspectos teórico-práticos, visando subsidiar a respectiva política pública na sua dimensão didático-pedagógica. O segundo curso atendeu as especificidades dos educadores sob a forma de oficinas temáticas, tais como: Participação: um processo em construção, Sistema de contagem e operações básicas, Produção textual: critérios avaliativos, Medicções populares, Oficina de criação, Processos competitivos x processos cooperativos, Teatro na escola, Psicogênese na alfabetização de adultos, A Alfabetização de jovens e adultos no Brasil, o Currículo interdisciplinar em educação de jovens e adultos.

No MOVA-RS, em função da dimensão geográfica (o MOVA-RS atingiu mais de 90% dos 497 municípios), da riqueza sociocultural (camponeses, alemães, italianos, indígenas, negros, pescadores, detentos, etc.) e da amplitude numérica do MOVA-RS, foi imprescindível armar uma superestrutura para colocar em curso a formação inicial e continuada de todos os protagonistas do Movimento.

No MOVA-RS, como nos demais Movimentos, a Educação Popular era a base de sustentação para a rede que tramou as referências teórico-práticas do conjunto dos Educadores Populares, dos Animadores de Alfabetização e dos Apoiadores Pedagógicos.

Fazia parte do planejamento político-pedagógico do MOVA-RS a pesquisa etnográfica para que os educadores aprofundassem seus conhecimentos prévios sobre a comunidade e os educandos, pois daí emergia os Temas Geradores que desencadeariam a alfabetização.

As instâncias de Formação político-pedagógica do MOVA-RS estavam ordenadas da seguinte forma: Curso de formação inicial, Seminário de Formação dos Animadores Populares de Alfabetização, Seminário de Formação dos Animadores Populares de Alfabetização, Seminário Estadual de Avaliação do MOVA-RS e Seminário Estadual de Entidades parceiras.

Com o passar do tempo, as regiões passaram a realizar encontros regionais e municipais de MOVA-RS e o MOVA-RS foi concluído com um grande Congresso Estadual, em Porto Alegre, com a presença de mais de dez mil participantes de todos os segmentos.

Os cursos de formação inicial tinham carga horária de imersão de 22 horas, com pauta única em todo o Estado, e se dirigiam a todos que ingressavam no MOVA-RS, sendo que os assuntos examinavam o histórico da Alfabetização de adultos no Brasil; a concepção de Educação Popular, dando relevo ao conceito de alfabetização transformadora; a compreensão da psicogênese da língua escrita de acordo com Ferreiro e Teberoski e a elaboração dos planejamentos de aula.

O Seminário de Formação dos Animadores Populares de Alfabetização era anual e favorecia a ponderação sobre a relação do MOVA-RS com os segmentos organizados do Estado, bem como as dificuldades encontradas e os encaminhamentos necessários para superação dos problemas.

Os Apoiadores Pedagógicos Populares se reuniam anualmente em um Seminário Estadual de Formação e a pauta norteadora era a avaliação das práxis das salas de aula, considerando os impasses e os anseios e contemplando propostas para a superação dos limites.

Cada ano de trabalho se encerrava com o Seminário Estadual de Avaliação do MOVA-RS, e este reunia todos os segmentos (Animadores Apoiadores,

Educadores), até mesmo a representação de Educandos. A pauta girava em torno da avaliação e do planejamento do Movimento para o período seguinte.

A partir do ano 2000, o MOVA-RS, passou a reunir as entidades parceiras do Movimento e o debate proposto fazia um apanhado do cotidiano das ações das entidades na organização, acompanhamento e avaliação das turmas que estavam sob a responsabilidade de cada conveniado.

Ademais, o MOVA-RS, através das coordenações regionais instaladas em cada uma das 29 coordenadorias de educação, executava a formação mensal dos animadores de alfabetização (4 horas mensais) e dos apoiadores pedagógicos (8 horas mensais). Essas reuniões contavam, com frequência, com assessoramento de pessoas, acadêmicas ou não, com experiência em educação popular.

Mesmo com intensa rede de formação, o trabalho “miúdo” do educador estava contemplado em encontros semanais com os apoiadores pedagógicos, sendo que, em média, havia um apoiador para seis educadores.

A rede de formação se estendia em outras direções com o objetivo de assegurar a formação individual dos seus protagonistas, o que se concretizou pela aquisição de materiais didáticos (livros com atividades sobre alfabetização em diversas linguagens, alfabetos, jogos, etc.), que apresentavam sintonia com a concepção do MOVA-RS, bem como pelo registro das experiências em curso em livros, cadernos, revistas e relatórios, com conteúdo estadual ou regional.

Todos os espaços de formação do MOVA-RS, em particular os seminários e encontros estaduais e as publicações, contaram com a contribuição de nomes de peso no campo da EJA e da Educação Popular.

No MAC-Blumenau a formação continuada foi considerada como o alicerce da proposta, garantindo as reflexões acerca de temas como a Linguagem e sua função social, as metodologias de Alfabetização, classes Sociais e aprendizagem, o ensino da Matemática, sexualidade, entre outros. O MAC-Blumenau avançou na formação continuada quando realizou uma pesquisa junto aos educadores/as da Educação de Jovens e Adultos. Foi solicitada a análise da realidade vivida nas escolas/pólos para elencar os principais temas que necessitariam de tratamento no processo educativo.

O programa de formação foi organizado em três grandes blocos: A Educação de Jovens e Adultos e os desafios da conjuntura atual: educação popular e relações humanas; A concepção pedagógica crítica e transformadora do processo de ensino-

aprendizagem da Educação Jovens e Adultos; A teoria e a prática metodológica do processo de ensino aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos.

Para finalizar este capítulo considero importante registrar que o 1º Encontro Nacional de MOVAs deliberou pela continuidade dos Encontros.

Para finalizar este capítulo considero importante registrar que o 1º Encontro Nacional de MOVAs deliberou pela continuidade dos Encontros e que até o ano de 2008 foram anuais, sendo que o próximo ocorrerá em 2010, em São Paulo.

Como destaque, registro que foi no 3º Encontro Nacional de MOVAs, Goiânia/GO, 2003, que deliberamos a criação do MOVA-Brasil, passando a compreender a necessidade de manter a (inter)relação entre os Movimentos a partir de uma rede de diálogo, troca de experiências e de busca de afirmação enquanto práticas de alfabetização de jovens e adultos que se unem para firmar posição diante de outras ações de EJA.

O MOVA-Brasil, já que é uma rede, deverá estar presente nos Fóruns, nos ENEJAs e em todos os espaços em que se faz o debate sobre EJA.

4 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MOVIMENTO: UM RECORTE NA GENEALOGIA DO MOVA – CERCANDO A TESE E TECENDO CONCLUSÕES

O cercamento da Tese apontará conclusões possíveis a partir de **um**-modo-de-ver-perceber de quem se propôs a pesquisar a trajetória- história dos movimentos de alfabetização de jovens e adultos. Para tanto, elenco os dispositivos de análise empregados para tecer as conclusões que seguem, acentuando, para tanto, que estas são fruto da abstração de uma prática concreta, e do cruzamento desta com a reflexão teórica ofertada pela tese em curso.

Como já descrito, escolhi intencionalmente o MOBRAL e o MOVA-SP para poder isolar um conjunto de fatores comuns ou não às práticas de alfabetização de jovens e adultos, buscando para isso, também de modo consciente, pessoas que representam estes movimentos por que são autoridades nos temas que elucidam as categorias nomeadas no quadro 1.

Nessa direção, não reconstruo a história do MOBRAL e do MOVA-SP de forma linear, mas, na medida do possível, tomo o presente a partir das impressões (atualizadas) dos entrevistados, olho o que passou atravessado pelas “teorias” e volto ao atual considerando as contradições que emergiram da / na Tese, e assim sucessivamente.

O que chamei de “dispositivos de análise” (grifo nosso) são os questionamentos e os objetivos que originaram a construção da Tese, assim como as categorias que estão no quadro-comparativo.

O primeiro questionamento que permeou a Tese trata, de um lado, da suficiência ou não do estudo do MOBRAL e do MOVA-SP como práticas de alfabetização emblemáticas na história da EJA.

De outro, o se o MOBRAL, de fato, pode ser reconhecido como divisor de águas entre as práticas de alfabetização de adultos.

Inclusive, em algum momento do texto cheguei a fazer uso das expressões “Antes do MOBRAL” e “Depois do MOBRAL” (grifos nosso) para melhor traduzir o que entendo por “divisor de águas” (grifo nosso).

Sobre a suficiência ou não da escolha dos dois movimentos, defendo a idéia de que se configuram, sim, em importantes indicativos para (re) pensarmos a

problemática do analfabetismo no Brasil, já que se sobressaem quando comparadas com outros processos de alfabetização de jovens e adultos.

A suficiência da eleição do MOBRAL e do MOVA-SP está assegurada através de três fatores: A perspectiva temporal; a abrangência geográfica; e os significados atribuídos pelos educandos.

4.1 A TEMPORALIDADE DO MOBRAL E MOVA-SP

Cada um inserido em seu tempo histórico, com modos de agir e posicionados em campos de atuação político-pedagógico-metodológico diferentes, “lançaram fogo” (grifo nosso) e conseguiram transcender a cronologia, tocando, sobre maneira, nos pensamentos e nas ações de EJA da atualidade.

Assim sendo, como pesquisadora e educadora, consolidei a idéia de que é impossível e equivocado promover políticas públicas de Estado (e não de governo), sem a avaliação das recorrentes dificuldades encontradas na implantação da EJA ao longo da história, pois é indispensável compreender a(s) analogia(s) entre as diferentes “alfabetizações” (grifo nosso) efetivadas no país para que os mesmos erros não sejam reproduzidos.

Objetiva e concretamente, o processo histórico da EJA demonstra que outras ações de alfabetização de jovens e adultos tiveram pouquíssima duração e os efeitos concretos foram insuficientes na superação do analfabetismo.

Ainda nessa conjuntura, por esparsos ou longos períodos, os governantes assumiram postura indiferente diante das causas da alfabetização e da escolarização da população.

Se considerarmos 1964 como o ano-limite, como o ano que silenciou a educação popular/alfabetização de adultos, é interessante nos darmos conta que o MOBRAL demorou praticamente sete anos para preencher o vácuo deixado pelo golpe militar. Sobre essa temática tive a oportunidade de perguntar ao ex-presidente do MOBRAL qual a razão e Corrêa Lopes não encontrou resposta para justificar a paralisia do governo federal.

Contudo, e apesar disto, o MOBRAL tem como característica peculiar o quesito temporal, pois sua duração extravasou os tempos de execução de outras práticas de alfabetização, não somente em nível federal.

Com relação aos MOVAs, o ano de 1989 se tornou um marco na história oficial da EJA, sobretudo com a criação do MOVA-SP, pois foi este movimento que, com mais força, trouxe à memória o pensamento de Paulo Freire, visto que seu exílio perdurou de 1964 e se prolongou por quase todo o tempo de duração do MOBRAL.

O acompanhamento direto ou indireto de administrações populares me faz afirmar que é usual ocorrer o desmantelamento dos MOVAs a seguir da posse de um governo opositor que assume uma prefeitura ou um estado da federação. Mas, apesar disto, os MOVAs têm duas décadas de experiências ininterruptas de trabalho.

Para exemplificar, o MOVA-SP (1989/1992) foi desfeito por Paulo Maluf em janeiro de 1993, isto é, logo que o ex-prefeito assumiu o governo de São Paulo.

O MOVA-Poa, por sua vez, foi criado em 1997 e se manteve como foi estruturado até o ano de 2003. Desde então, o governo municipal mantém o nome, mas, na nossa avaliação, submete-o a atrocidades quando altera significativamente seu enfoque teórico-prático.

4.2 A ABRANGÊNCIA DO MOBRAL E DOS MOVAS

A abrangência do MOBRAL é um componente singular, já que os demais programas, projetos ou campanhas de alfabetização não atingiram o país de norte ao sul com idêntica magnitude.

O MOVA-SP e os MOVAs em geral, consolidaram uma marca entre os organismos governamentais ou os não-governamentais que pensam e fazem EJA.

Uma prova disso é que o MOVA-Brasil, rede criada pelos MOVAs em 2003, é reconhecida pelo MEC e sua participação está garantida na Comissão Nacional de EJA.

Apesar de não termos conseguido influenciar a criação do MOVA-Brasil como política federal do Governo Lula, o movimento está em muitos municípios,

estados e em movimentos populares, com o nome de MOVA ou não, conforme já circunstanciado.

Para corroborar com o exposto, vale lembrar que as 1ª e 2ª Campanhas de Alfabetização (1942 e 1958) e a Campanha de Alfabetização Rural (1952), por exemplo, foram tímidas e inócuas. Fávero (2003, p. 2) revelou que:

Há poucos dados dessas campanhas, assim concretamente, de estatísticas. Agora se acredita, se descreve que, na verdade, ela alfabetizou pouca gente. Se a gente confiar um pouco em algumas coisas que são ditas, em dez anos não chegou a diminuir 18% do analfabetismo. Só que isso é difícil de comprovar, é das coisas que eu ainda estou procurando saber direito.

Na mesma direção, mas relembando o tempo presente, nos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso localizaremos o Programa Alfabetização Solidária (PAS).

O PAS, além de ter tido sua alocação fora do Ministério da Educação, de ter sido coordenado pela ex-primeira dama, Dra. Ruth Cardoso, desenvolvia (financiava) ações que priorizavam as regiões norte e nordeste.

A título de comentário, no Rio Grande do Sul, o PAS injetou recursos no estado apenas no ano de 1998, mas que não chegou a ser utilizado. Recordo que o MOVA-RS, através da nossa coordenação, reapresentou o projeto deixado pelo governo anterior para poder captar os parcos recursos do PAS ou seriam devolvidos. E foi desta maneira que iniciamos o MOVA-RS, em agosto de 1989

Entretanto, nos anos posteriores (2000/2002), o MOVA-RS foi subsidiado somente pelos recursos do Tesouro do Estado e pelo Salário-educação e ainda assim atingiu mais de 90% dos 497 municípios gaúchos.

Caso comparemos ao MOBREAL, com certeza, o financiamento dos MOVAs não gozam de igual privilégio, pois de acordo com Arlindo os recursos eram generosos, provavelmente para assegurar o tamanho dos sonhos de seu ex-presidente, haja vista o espraiamento geográfico e os desdobramentos em programas e subprogramas.

Para Corrêa Lopes, a avaliação do MOBREAL é positiva e irrefutável, pois os números (sempre falou em milhões de pessoas), no seu entender, traduzem o

sucesso de Programas. Contudo, há divergências sobre o dimensionamento qualitativo, ou seja, os resultados atribuídos pelo ex-presidente.

Para Soares (2003, p. 14), o MOBRAL não atingiu suas metas iniciais:

As metas iniciais previstas, no entanto, ficaram longe de serem atingidas. Isso porque o Mobral não alterou as bases do analfabetismo, calcadas fundamentalmente na estrutura organizacional da educação no país. Além disso, o seu modelo foi bastante condenado como proposta pedagógica por ter como preocupação principal apenas o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação do homem.

Fávero (2003, p. 8) também se pronunciou sobre os resultados do MOBRAL:

O MOBRAL foi uma grande campanha de adequação, nos anos 70, da mão-de-obra que estava vindo para a cidade, particularmente para a construção civil. Ela é poderosa, porque ela entrou em quase todos os municípios do Brasil, entrou com muito dinheiro, ela criou muito material de alfabetização, a meu ver pobre, ficou na mão das editoras Abril e Bloch, fizeram uma transposição da pedagogia de criança para adulto. Não criou nada de novo, mas criou MOBRAL cultural [...].

Nesta entrevista Fávero (2003, p. 9), relembrou a importância de Vanilda Paiva, pois foi ela que melhor estudou os resultados do MOBRAL:

Agora Vanilda Paiva, que se dedicou a estudar seriamente o MOBRAL, imediatamente antes da extinção dele, consegue provar que ele só conseguiu diminuir 7% da taxa de analfabetismo no Brasil, durante 10 anos de atuação maciça e massiva, se você quer usar um termo que é mais dos espanhóis. Que é mais ou menos o que a campanha também deve ter conseguido: de 7% a 10%. O MOBRAL fala em 12%. O MOBRAL teria dito que reduziu o índice de analfabetismo que era de 30 a 40%, para até 10 ou 12%.

4.3 O IMAGINÁRIO DO MOBRAL E DOS MOVAS

Quanto ao imaginário do MOBRAL, suas significações ainda são visíveis, especialmente quando nos colocamos em diálogo com educandos de EJA, já que

depoimentos de histórias de vida são comuns, em particular, entre os idosos que freqüentam os MOVAs.

As representações dos “mobralenses” (grifo nosso) deixaram traços marcantes, sendo que os rastros do MOBREAL apresentam conteúdos contraditórios.

Ex-mobralenses manifestam sentimentos de prazer em relação ao educador, tristeza pela não-continuidade, ou seja, pela interrupção do sonho de estudar e frustração em permanecer analfabeto.

Com relação aos MOVAs, sem deixar de escapar da memória que o (esperado/almejado) MOVA-Brasil não chegou a se efetivar como política do governo federal, desde 1989 os Movimentos vêm se revestindo de relevo no campo da alfabetização de jovens e adultos.

O MOVA-SP, re-criando a educação popular em diálogo com ações identificadas com este campo de pensamento, recolocou em cena um debate que estava silenciado ou oculto nos mundos escolar e acadêmico, já que desencadeou com mais vigor a assunção da práxis educativa como um ato político que não conviver com a neutralidade.

Questionamentos como “Qual sociedade queremos?”; “Que homens e mulheres são necessários?”; “Que escola desejamos?” (grifos nosso), passaram a nortear o diálogo entre a escola, a sociedade e a comunidade escolar.

Passou a ser comum o desenrolar de processos de reorganização curricular da escola, muitas vezes sob o impulso da EJA. Daqui decorre, na minha percepção, dois aspectos que diferenciam os MOVAs do MOBREAL: O diálogo e a construção coletiva.

O MOBREAL, pelo que foi informado por Corrêa Lopes, era altamente centralizador, controlador dos passos das comunidades, predominava a lógica assistencialista. O MOBREAL retirava a autonomia dos movimentos que tentavam se organizar através da criação de mais e mais Programas.

Exatamente o oposto das práticas dos MOVAs. O caráter atribuído às parcerias, o Fórum de Entidades do MOVA-SP, os processos permanentes de formação dos educadores e a avaliação sistemática do MOVAs, dão clara noção que um dos objetivos dos MOVAs é o empoderamento da organização popular.

Neste momento, Osmar Fávero deu muita ênfase nos princípios do MEB, pois, disse ele, a alfabetização não era um ato mecânico, os analfabetos-educandos se sentiam sujeitos da/na alfabetização e a leitura e a escrita se davam com o intuito

de alterar a realidade; ideário afirmado por Paulo Freire desde as primeiras campanhas de alfabetização.

Para finalizar a assertiva do primeiro dispositivo de análise, complemento a reflexão afirmando que tanto o MOBRAL como os MOVAs apresentam identidades próprias e caminham em faixas/práticas antagônicas, por isso e pelo exposto até então, atribuo ao MOBRAL a base da divisão de águas no trato da alfabetização de jovens e adultos. Daí advém as expressões Antes-Mobral e Depois-Mobral ou, quem sabe, Antes-MOVA e Depois-MOVA.

Na esteira dos argumentos que embasam o primeiro dispositivo de análise, apresento a constituição de dois campos de práticas de alfabetização e transponho este argumento para o segundo e terceiro dispositivos: São dois os campos de alfabetização? A escolha de um em detrimento de outro reflete na escolha do projeto de sociedade?

Afinal, convivemos com dois campos de práticas de alfabetização na lida com o adversário – o analfabetismo?

Na minha visão, com certeza! No primeiro campo situo o MOBRAL; no segundo, os MOVAs, admitindo, para tanto, o MOVA-SP como alavancador desta distinção.

Como já discorri, o MOBRAL se prestou para alimentar no país um enfoque meramente assistencial, depositando no analfabeto a culpa pela sua condição e retirando do Estado a responsabilização pelos altos índices de analfabetismo.

A prática do MOBRAL legitimou o controle do governo perante a possível organização do movimento popular, haja vista o Programa de Tecnologia da Escassez (p. 90), os balcões de emprego (p.82), a criação de milhares de associações estimuladas pelos representantes do MOBRAL e não pelo povo (p.89).

Gadotti reconheceu que a ditadura tinha, *“pelo menos, o objetivo de cooptar e vigiar, decorrentes do autoritarismo [...] até porque a prática não estava limitada a esta concepção”*. Para ele, o Governo Sarney até poderia ter revisto o MOBRAL, ter mudado o nome, mas *“sem desprezar as experiências de alfabetização que estavam em curso”*.

Quando Gadotti considerou que as práticas do MOBRAL não se limitavam a concepção apregoada, e quando afirma que o governo de Sarney poderia ter resgatado algumas experiências que estavam em curso, é porque a educação

popular se mantinha viva entre alguns. Sabemos que as cartilhas do MOBREAL usavam, de forma distorcida, o método Paulo Freire.

Temos ciência que um sem-número de educadores manteve seus grupos de alfabetização, anônima ou explicitamente, apesar da perseguição dos militares aos idealizadores da educação popular.

Corrêa Lopes reconheceu a resistência de educadores quando ocorreu a extinção do MOBREAL e a criação da Educar quando relatou que a equipe que estava perto dele era de altíssimo nível e que alguns se encontram entre nós, por exemplo, na coordenação de fóruns estaduais de EJA.

A educação popular, base de sustentação epistemológica dos MOVAs, obviamente, representa outra concepção de educação/alfabetização já que propõe a construção de outro projeto de sociedade. Fiz o apanhado sobre os MOVAs com a preocupação de evidenciar os fundamentos das categorias que foram elegidas, acreditando que o conceito de parceria, a concepção de alfabetização, formação de educadores e materiais didáticos são sinalizadores do papel da educação na estruturação de um “novo mundo possível” (grifo nosso).

O objetivo desta dissertativa é o de levar o (a) leitor (a) a perceber que quando falamos em dois campos opostos de práticas de alfabetização não é por retórica, mas por mérito.

Desta forma, sem hesitar, não temos saída. Optar por um ou outro campo de alfabetização significa escolher qual rumo queremos dar ao país. Digo isto porque percebo uma disputa de ideário embutida na escolha das políticas de governo e, no caso, nas educacionais.

No entanto, o jogo de interesses não se apresenta mais de forma transparente. Idéias e ideais são obscurecidos nas práticas concretas, bandeiras da educação popular são assumidas por segmentos que são natural (da natureza) e diametralmente opostos. Está cada vez mais complexo a identificação daqueles que representam os governos “X, Y ou Z”; gerando dúvida entre o que é ser (mesmo) “direita ou de esquerda”.

Ao tratarmos da elaboração de políticas públicas de EJA, a letra fria das palavras dos projetos políticos e pedagógicos cita Paulo Freire sem o menor prurido. Percebe-se que Freire é freqüentemente nomeado para não “fazer feio”, para não cometer um deslize diante da negativa do seu legado e das pressões dos

movimentos populares, mas a concretude das práticas, muitas vezes, demonstra incoerências.

Para tanto, os Encontros Nacionais de MOVAs e a rede MOVA-Brasil vêm buscando demarcar o território da Educação Popular, seja através de suas práticas de alfabetização ou nos debates que se estabelecem no interior fóruns de EJA, ENEJAs, escolas e nas academias.

Por fim, se “somarmos” (grifo nosso) todos os argumentos até então examinados, procurando captar seus sentidos de modo não fragmentado, e sem a ingenuidade dos anos 60/70/80, vamos intuir que ao modelo neoliberal interessa, em algum sentido, a permanência do analfabetismo, já que o modelo socioeconômico e cultural vigente não se dispõe a inserir a todos, mas alguns.

Neste sentido, devemos pensar que a freqüente alternância de poder e conseqüentes rupturas nas políticas públicas educacionais para EJA, têm se constituído em uma das principais razões da superação cabal do analfabetismo no Brasil.

As afirmativas apresentadas podem ser refutadas, entretanto, não é mais possível “*tapar o sol com a peneira*”. Não podemos mais levar adiante a elaboração Programas de Alfabetização descolados da EJA, ou associados em políticas de EJA que oferecem ações fragmentas, que dispersam esforços e pulverizam recursos públicos.

Tenho interesse que este estudo venha a sugerir aos gestores de EJA um conjunto de explicativos para enfrentar de frente os desafios pertinentes aos processos de alfabetização e, por conseguinte, sinalizar algumas razões das dificuldades em cumprir com as metas de superação do analfabetismo no Brasil.

Ao longo do trabalho, localizando ou não materiais sobre alfabetização de jovens e adultos, mantendo contato com os entrevistados e com a disposição dos mesmos em mostrar seus acervos pessoais, de imediato surgiu a idéia, um desejo em conceber um projeto, talvez utópico: pensar, criar e constituir um “Museu de Alfabetização” (grifo nosso) em que pudéssemos encontrar vasto acúmulo de dados, objetos, fotos, documentos, exemplares de revistas, panfletos, entre outros, com registros diversos. Gravações de depoimentos dos entrevistados e de outras pessoas que foram ou são referência viva para a EJA, de cenas de práticas de alfabetização, uma biblioteca-videoteca, etc.; também um espaço de pesquisa, estudo e de formação de educadores. Enfim, um Museu de Alfabetização com caráter educativo, com sede própria, mas que também pudesse circular pelos

recantos mais distantes do país para contar e mostrar, mas também para novos elementos que recontem a história da alfabetização de jovens e adultos do país.

Somente o adentramento na natureza política e epistemológica, nos resultados quantitativos e qualitativos destes movimentos e de outros programas e projetos, é que poderemos erguer políticas públicas de EJA em bases duradouras, coerentes e eficazes, com resultados que nos permitirão, quem sabe num prazo mais curto, desfrutarmos de um Brasil alfabetizado.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Boletim Informação em Rede**, São Paulo, n. 38, p. 3, 2003.

ANDRÉ, Marli D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BEISIEGEL, Celso. **A política de educação de adultos – analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1997.

_____. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. 1997. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2007.

BEREDAY, George, Z. F. **Método Comparado em Educação**. Traduzido por José de Sá Porto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972. v. 102.

BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Constituição Federal do Brasil de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>. Acesso em: 28 abr. 2007.

_____. **Lei Orgânica do Ensino Primário de 1942**. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L5692.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Disponível em <<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2007.

BRASIL. **IBGE**. Departamento de População e Indicadores Sociais. Sínteses de indicadores sociais 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

_____. **Censo Demográfico 2001**: questionário básico. Disponível em: <<http://www1.ibge.gov.br/censo/quest.basico.pdf,set 2001>>. Acesso em: 22 jan. 2007.

_____. **Relatório do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Ireland, Tymothi (Org.). Rio de Janeiro, 1999. Documento.

_____. **Relatório do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 29 abr. 2007.

_____. **Relatório do III Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 29 abr. 2007.

_____. **Relatório do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 29 abr. 2007.

_____. **Relatório do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 29 abr. 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Entrevista concedida** em maio de 2008, em Porto Alegre, para Liana Borges.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Fundef**: Avaliação do primeiro ano. Brasília, 1999. (impresso).

CÓRDOBA, Claudia Silvina; IMPERIALE, Marcela Marta. **Modos de abordaje de la Enseñanza de la Educación Comparada**. CD.

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL, 1979.

_____. **Entrevista concedida** em agosto de 2008, no Rio de Janeiro, para Liana Borges.

CURY, Jamil. **Parecer nº 11**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb23_00.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2007.

FÁVERO, Osmar. **A história da alfabetização de adultos em questão**. 2003. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/osmar_favero.htm>. Acesso em: 15 mai. 2007.

_____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar., n. 4, p. 26-34, 1997.

_____. **Entrevista concedida** em agosto de 2008, no Rio de Janeiro, para Liana Borges.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAG, B. R. Educação, planos, verbas e boas intenções. **Nova República**, Porto Alegre, v. 1, 1986.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Jose Eustáquio (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1995.

_____. **Entrevista concedida** em abril de 2007, em São Paulo, para Liana Borges.

GOLBENBERG, José. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 23 ago. 1991.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Política Social**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2001.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991 (Tese de Doutorado).

HADDAD, Sérgio. **Tendências atuais na educação de jovens e adultos trabalhadores**. Em Aberto. INEP: Brasília, 1992.

_____. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. [s.l.], 1999. (mimeo.).

_____; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da educação para todos. [s.l.], 1999. (mimeo.).

LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO nº 5692 de 11.08.71, Capítulo IV. **Ensino Supletivo**. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DSU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

LIPJHART, Arend. A política comparativa e o método comparativo. **Revista Ciência Política**, Rio de Janeiro, 18(4):3-19, out./dez.1975.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Projeto Minerva" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002, Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>>. Acesso em: 18 abr. 2007.

MINAYO, Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MOVA-São Paulo. A concretização da antiga esperança. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v.19, n.76, p.61-66, jul./set. 1990.

NORONHA, Olinda Maria; RIBEIRO, Maria Luísa Santos; XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PEREYRA, Miguel A., La comparación una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación., em **Revista de Educación**. Número extraordinario: Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación, Madrid, 1990.

PONTUAL, Pedro. **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e governo municipal da cidade de São Paulo na gestão Luisa Erundina**: a experiência do MOVA-SP. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado), PUC/SP.

_____. **Entrevista concedida** em 1996, em Porto Alegre, para Liana Borges.

PRONKO, Marcela Alejandra. A comparação como ferramenta de conhecimento e os processos de integração supranacional: desafio para as Ciências Sociais. In: Ayrton Fausto; Marcela Pronko; Silvia Yannoulas. (Org.). **Políticas Públicas de Trabalho e Renda na América Latina e no Caribe**. Brasília: Abaré-FLACSO/Brasil, 2003, v. 1, p. 573-594. Disponível em: <<http://www.flacso.org.br/data/biblioteca/351.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2007.

RIBEIRO, José Quirino. **Pequena introdução ao estudo da Educação Comparada**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1958.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Indicadores de Alfabetização no Brasil**: problemas e perspectivas. <<http://www.ipm.org.br/ipmb>>, (a data da publicação 27/01/2003).

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição Estadual do RS**. Assembléia Legislativa: Porto Alegre, 1989.

_____. **Programa da Frente Popular para a educação**. Porto Alegre, 1998. Documento.

_____. **Parecer nº 11/2000**. Rio Grande do Sul: Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/ceed/dados/usr/html/atos/pareceresnormativos.html>>. Acesso em: 23 mar. 2007.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação popular**: do sistema Paulo freire aos IPMs da ditadura. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Leôncio. Alfabetização de jovens e adultos: um pouco da história. In: **TV Escola/Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro. Brasil Alfabetizado em foco. Rio de Janeiro: TV Escola, 2003. p. 11-16. <<http://www.redebrasil.tv.br/salto>. Acesso em: 25 mar. 2007.

SÃO PAULO. **Mova-SP**: movimento de alfabetização de jovens e adultos – princípios político-pedagógicos. São Paulo, 1989a.

SÃO PAULO. **O que é o Mova-SP**: documento-base. São Paulo, 1989b.

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

UNESCO. **Conferência Internacional de EJA**. Alemanha, Hamburgo, 1999. Documento. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/educatesouro/mostra_documento>. Acesso em: 25 jan. 2007.

VEXLIARD, Alexandre. **Pedagogia Comparada**: métodos e problemas. Buenos Aires: Kapelusz, 1970.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Estudos Comparado: o Método

Este anexo tem como conteúdo a metodologia utilizada no processo investigatório do MOBREAL e do MOVA-SP, pois, como já expressei, estes movimentos foram eleitos porque traduzem as duas vertentes de alfabetização de jovens e adultos no período que abrange a década de cinquenta, até o ano de 2002.

O estudo decorreu da análise de documentos, livros, acervos dos entrevistados e públicos – bibliotecas, teses, dissertações, o INEP e Ministério da Educação, entre outros.

A análise dos dois movimentos contou com entrevistas de pessoas engajadas na EJA. Obtive contribuições de Ana Maria Freire, Arlindo Corrêa Lopes, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Osmar Fávero e Pedro Pontual. O critério para a escolha dos entrevistados considerou o envolvimento prático e teórico junto às realidades dos movimentos e da EJA como um todo. Neste sentido, compartilho com Minayo (1998, p.17) o que é pesquisa:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca, que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma comunicação particular entre teoria e dados.

Portanto, a função primordial da pesquisa reside, sobretudo, na reconstrução das experiências vividas, tendo como pressuposto que os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos e que o conhecimento produzido sobre a realidade é provisório e inconcluso. Freire, para reforçar esta premissa, (1981, p. 35), alerta que para conhecermos a realidade é vital que não transformemos os grupos populares em meros objetos de pesquisa, pois,

o conhecimento que, sendo para eles um conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana), se torna um novo conhecimento. Se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares, estes grupos não podem ser meras incidências de meu estudo.

Para garantir a busca adequada desta compreensão, André (1995, p. 59) sugere que o pesquisador tenha “enorme tolerância à ambigüidade, isto é, saiba conviver com as dúvidas e incertezas”, percebendo o que ocorre nos episódios que representam os acontecimentos por meio de sua própria interpretação.

Utilizei múltiplas formas de coleta de materiais empíricos: além de entrevistas, a análise de registros fotográficos, vídeos, relatórios e documentos, cuja finalidade foi de,

incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 1998, p.38).

Adotei, para tanto, procedimentos metodológicos de acordo com os estudos em Educação Comparada.

a) Origens da Educação Comparada

Comparar é uma metodologia, um recurso essencial ao ato de aprender e de conhecer. Por isso, a comparação é utilizada para esclarecer questões teóricas e práticas em relação ao objeto que está sendo estudado. A Educação Comparada tem como objeto de pesquisa os diferentes sistemas de educação – conjunto de serviços escolares e para-escolares, entre países ou em um mesmo país, entre épocas, entre governos, etc..

A formulação do conceito de Educação Comparada foi sintetizado a partir de George Z.F. Bereday. Para ele (1972, p. 34), a primeira fase do método de Educação Comparada refere-se ao século XIX e foi inaugurada pelo primeiro educador comparativo de mentalidade científica, Marc-Antoine Jullien de Paris. Tal fase chamou-se de “período dos ‘empréstimos’” [grifo do autor], pois, dava-se a maior importância à catalogação de dados educacionais descritivos: fazia-se a comparação das informações. Acreditava-se exequível levar por atacado os sistemas educacionais de um país para outro.

A segunda fase ocupou a primeira metade do século XX e foi denominada “predileção” [grifo do autor], sendo que seu iniciador foi Michael Sadler e este

defendeu a criação de um “processo preparatório antes de permitir a transplantação”.

Segundo Bereday (1972, p. 35), a abordagem da Educação Comparada toma o cuidado de problematizar a transplantação de sistemas educativos, já que,

autoridades na matéria alertaram os educadores comparativos para esta relação recíproca entre sociedade e educação. Sob seu comando, a Educação Comparada passou do processo de coletar dados puramente descritivos para o tratamento especulativo das forças responsáveis pelas práticas educacionais. Por isso, os educadores aprenderam a tomar muito mais precauções ao transplantar sistemas de um país a outro.

O termo “predileção” designa “o sucesso provável num país à base da observação dos precedentes e de experiências semelhantes de outros países”.

A terceira fase do Estudo Comparado se denomina “análise” (BEREDAY, 1972, p. 36) e tem como referência Schneider, Kandel e Ulich. Para os teóricos, a Educação Comparada é um “meio de criar a unidade no mundo”.

Conforme Bereday (1972, p. 36),

a geração atual de educadores comparativos dá muito maior relevo às classificações dos fatos pedagógicos e sociais concomitantes do que ao compromisso ético ou emocional da disciplina. O novo período histórico, o da análise, é continuação do período de predileção, mas exige que, antes de tentar-se a predileção e o eventual empréstimo, se faça uma sistematização do setor para exhibir todo o conjunto das práticas nacionais de educação.

No Brasil, a Educação Comparada surgiu entre os anos de 1870 e 1896, com Joaquim Teixeira Macedo, Manoel P. Frazão, Amélia Fernandes da Costa e Leopoldina Tavares Porto-Carrero, através de um apanhado dos estudos realizados no estrangeiro.

O maior ensaio deste período foi produzido pelo deputado Rui Barbosa, nos anos de 1882 e 1883. Somente em 1913 os trabalhos são retomados. Este isolamento dos educadores brasileiros é interrompido em 1926 a partir de um trabalho feito por Fernando de Azevedo, ao analisar educadores de São Paulo.

Anísio Teixeira foi o criador do primeiro curso sistemático de Educação Comparada, em 1932, no Instituto de Educação do Distrito Federal. No ano de 2004, em outubro, realizou-se, o Congresso Mundial de Educação Comparada, em Havana, Cuba, no mês de outubro de 2004, foi consolidada a criação da Associação Iberoamericana de Educação Comparada.

b) Conceitos e Objetivos da Educação Comparada

Para Bereday (1972, p. 30), a Educação Comparada apresenta um problema relativo à sua filiação em uma disciplina específica.

Tradicionalmente, ela se desenvolveu como sendo parte contemporânea da história da educação, por isso, tem suas raízes na disciplina da História. [...] Mas nos últimos anos essa posição vem-se tornando cada vez menos satisfatória. [...] Mas não seria prudente contentarmo-nos com definir a Educação Comparada como interdisciplinar.

Bereday (1972, p. 31) afirma que a Educação Comparada pode se aproximar da Geografia Política, pois essa ciência se ocupa “da descrição, em escala mundial, de instituições políticas e sociais, uma das quais é a educação”. Ou, segue o autor, poder-se-ia pensar através de uma filiação à Ciência Política, uma vez que trata “do governo comparado e das relações internacionais”.

Para ele, a Educação Comparada surge juntamente com a Filosofia, a História e a Sociologia da Educação, porém, “distintas delas, como parte do campo de teoria da Pedagogia, inabilmente apelidada nos Estados Unidos de “Fundamentos da Educação” (BEREDAY, 1972, p. 31) [grifo do autor].

O objetivo da Educação Comparada é

encontrar sentido nas semelhanças e diferenças entre os sistemas de educação. Ela faz o levantamento de métodos, além de fronteiras nacionais; e nesse rol, cada país aparece como uma variante do acervo total da experiência educacional da humanidade. Realçados, convenientemente, os matizes e contrastes da perspectiva mundial farão de cada país um beneficiário potencial de lições assim recebidas (BEREDAY, 1972, p. 34).

Vexliard (1970, p. 59) destaca os dois objetivos da Educação Comparada, considerando os ensinamentos de Michael Sadler²⁰, tido como o iniciador da formulação teórica em Educação Comparada.

Diz Vexliard que a Educação Comparada é “a melhor forma de compreender o espírito e as tradições de nosso próprio sistema de educação”, e representa “a possibilidade de que estes estudos sejam compreendidos em seu espírito científico sejam suscetíveis de transformar-se em um instrumento de reforma da educação”.

Ribeiro (1958, p. 21), ao mencionar estudos de Kandel, apresenta como este comparatista define a Educação Comparada:

Tratamento interpretativo histórico-social da matéria, rejeitando, por considerações de ordem prática, os tratamentos descritivos quantitativo, em virtude do que ele chama de dificuldade de redução dos dados estatísticos a unidades comuns, bem como da de unificação da terminologia usada pelas instituições escolares.

Portanto, Ribeiro (1958, p. 23) propôs um conceito ampliado, não como uma disciplina de estudo, mas como “um método de apresentação ou de abordagem dos problemas educacionais em geral e dos escolares em particular, em função dos dados históricos, sociais ou estatísticos”.

É preciso considerar que o estudo da Educação Comparada desenvolve saberes, capacidades, habilidades, estratégias e atitudes para que os profissionais possam qualificar seu desempenho no cotidiano de seus contextos.

Para refletirmos sobre os aspectos contemporâneos da Educação, tomo em análise algumas idéias centrais sobre esta metodologia e aponto algumas das estratégias que lancei mão para analisar “comparativamente” o MOBREAL e o MOVA-SP.

Nesta perspectiva, Córdoba e Imperiale (2005) indicam que a Educação Comparada “também possibilita uma melhor compreensão da realidade do Sistema Educativo, assim como da educação em geral, uma vez que amplia as perspectivas de modificar as situações”.

²⁰ Sadler, M. E. *How you can learn anything of practical value from the study of foreign systems of education*, Guilford, 1990.

Para Córdoba e Imperiale (2005) a “Educação Comparada pode influenciar na tomada de decisões” e, até mesmo,

em relação a uma política educativa, assim como também na gestão, para poder eleger e optar entre distintas possibilidades que se apresenta, de acordo com o que seja mais conveniente, assumindo uma postura comprometida com tal decisão.

Para as pesquisadoras os objetivos fundamentais são:

A análise, a descrição e a valorização da realidade educativa passada, para melhor poder nos situar em relação ao presente, vislumbrando as perspectivas do futuro. A partir de então, é possível desenvolver estudos em diferentes níveis: internacional, nacional, provincial, municipal e até mesmo institucional (2005).

Considerando os objetivos sugeridos por Córdoba e Imperiale, analisei, através da descrição paralela entre o MOBREAL e o MOVA com o intuito de localizar conexões existentes entre esses dois Movimentos – aproximações e afastamentos teóricos.

Os cenários históricos que cercam os dois movimentos também estão presentes, tanto para contextualizar quanto para fundamentar as interfaces entre os movimentos.

c) Classificação da Educação Comparada

Vexliard (1970, p. 93), apoiado em Rosselló²¹, apresenta um quadro comparativo que resume a obra realizada pelos comparatistas que, mesmo que seja uma análise complexa, haja vista a variedade dos objetivos, os diferentes pontos de vista adotados pelos comparatistas, Rosselló sistematiza os Estudos Comparados em cinco grupos:

²¹ Rosselló, Pedro. *Difficultés inhérentes aux recherches em éducation comparée dynamique*. 1963.

- a) O sujeito das comparações: o que comparamos?; sistemas educativos?; estruturas?; métodos pedagógicos?; programas e horários?
- b) A extensão das comparações: entre Estados, regiões, provinciais ou grupos regionais de países.
- c) Natureza das comparações: Que dados comparamos? Como estes dados se combinam entre si e com os dados pedagógicos e com os extrapedagógicos (econômicos, sociológicos, políticos, etc.)? Aqui se distinguem as comparações descritivas e comparativas, sendo que as últimas tendem a descobrir os fatores que podem explicar a origem das semelhanças e diferenças que foram encontrados no estudo (fatores geográficos, históricos, sociais, culturais e econômicos).
- d) O ângulo das comparações: comparações entre as situações ou tendências da educação.
- e) Estudos de investigação “pura” e que considera as suas aplicações.

Para Vexlard (1970, p. 94) este quadro proposto por Rosselló é ‘aberto’ [grifo do autor], porque mostra a variedade de orientações das investigações em Educação Comparada, “permitindo antever novas possibilidades de desenvolvimento”, pois a maior parte dos métodos utilizados são bastante estreitos, impondo um modelo fixo, “um caminho único a seguir ao fazer comparações”.

d) A organização dos Estudos Comparados – O Estudo da Área e o os Estudos Comparativos

Há diferentes visões sobre o que são os Estudos Comparados, no entanto, existe um consenso entre os centros comparativos do mundo, ou seja, “todos concordam em dividir a matéria em duas partes principais: estudos da área, que se referem a um país ou à uma região; e estudos comparativos, que se referem ao mesmo tempo a muitos países ou regiões” (BEREDAY, 1972, p. 37).

No Estudo da Área há a fase descritiva, em que se faz a coleta de dados pedagógicos; e a fase exploratória, ou análise social, em que se aplicam os métodos e se interpretam os dados.

Quanto ao Estudo da Área é importante destacar que a fase da descrição se constitui em estudar com profundidade o que está em questão e, se possível, realizar visitas aos locais que executam a política educacional em estudo. Em caso de impossibilidade em realizar as visitas, é fundamental se cercar de informações escritas, livros, compilações, etc..

Bereday (1972, p. 43) diz que o problema maior “é organizar os dados recolhidos” em função da elaboração correta de planos de pesquisa. “Quando possível, os fatos devem ser apresentados em tabelas [...] com categorias analíticas pré-determinadas”.

Após a descrição segue a interpretação e o tratamento dos dados e “nesse ponto o pesquisador deve procurar a significação mais larga dos dados educacionais em termos de sociedade em geral”.

Quanto à justaposição, os Estudos Comparados promovem o confronto inicial dos dados com o objetivo de estabelecer critérios para que seja feita uma comparação válida e uma adequada elaboração de hipótese/s. Finalmente, procede-se a comparação e a análise.

Para Bereday (1972, p. 53), a relação entre o Estudo da Área e a Educação Comparada é a “tarefa mais difícil”, uma vez que é mais fácil “tentar compreender a educação em uma área do que cruzar e recruzar fronteiras nacionais para entregarmos logo à comparação de vários países”. Abre novos horizontes, alarga possibilidades de análise, proporciona a apreciação de problemas, favorecendo a construção de novos olhares e atitudes diante da elaboração de outros critérios.

A Educação Comparada tem por finalidade, ainda em Bereday (1972, p. 54), “não oferecer modelos para imitar ou rejeitar, mas para melhor compreender os diversos sistemas que integram e formam os povos”.

A EDUCAÇÃO COMPARADA NA AMÉRICA LATINA

A busca do conhecimento comparado requer uma visão para além do conhecimento formal e superficial, apontando, para tanto, para a reflexão sobre as especificidades locais ou nacionais. Para Pronko²² (2003),

²² Marcela Pronko é Licenciada em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Luján (Argentina), Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Doutora em História Social pela UFF (Brasil). É professora ad-honorem da Universidad Nacional de Luján (Argentina) e professora-pesquisadora (pessoal internacional) da FLACSO/Brasil.

a comparação é uma ferramenta para a construção desse conhecimento, não é um dado nem um processo meramente técnico. Envolve a consideração de toda uma série de questões que é necessário levar em conta na hora de definir a realização dos estudos indispensáveis que possam aportar efetivamente para esse processo de caráter político.

É preciso questionar sobre como os Estudos Comparados nas Ciências Sociais, ao longo do século XX, permearam os processos de comparação entre as sociedades, tanto do ponto de vista epistemológico como metodológico. Se considerarmos os últimos anos, alguns especialistas das ciências sociais têm olhado para a comparação como forma de abordagem de diversas temáticas:

Isso tem acontecido a partir de uma tomada de consciência sobre a existência de problemas comuns a diferentes países pertencentes ao mesmo conjunto, historicamente ou geograficamente determinados. No mundo todo, e particularmente na América Latina, esse tipo de estudos tem estado ligado à idéia da necessidade de conhecimento mútuo, como pré-requisito para concretizar um projeto comum de desenvolvimento, em virtude das crescentes tendências à integração econômica e política da região. Entretanto, apesar da aparente atualidade do enfoque comparativo, deve-se ressaltar que a comparação não é uma ferramenta nova no processo de conhecimento (PRONKO, 2003).

As ciências sociais reconhecem que comparar é parte da natureza do pensamento humano, um modo de perceber, de conhecer, e esses instrumentos são empregados no cotidiano quando nos deparamos com situações novas ou desconhecidas.

Para compararmos é necessário um tipo de pensamento relacional, isto é, “de ‘conhecimento de relações’ (grifo da autora), por isso, consiste em uma operação mental ativa, dirigida por perspectivas de percepção, baseadas em critérios específicos” (PRONKO, 2003).

Porém, Pronko (2003) assinala que somente com “o nascimento e a consolidação das Ciências Sociais (em fins do século XIX), que a comparação sistemática entre sociedades começa a ser exercitada”.

Mesmo que a reflexão teórico-metodológica seja praticada pelas Ciências Sociais, surge um debate com traços metodológicos, epistemológicos e também de ordem prática.

Ainda em Pronko (2003), o “posicionamento adotado frente a eles determina, ainda que não explicitado, o desenho e o resultado de toda e qualquer pesquisa comparativa”. Por isso, propõe que se sigam os seguintes passos, contudo, sem a intenção de esgotar o tema. Dessa forma, Pronko (2003) propõe analisarmos os seguintes aspectos:

a) Comparação: questão de técnica ou de teoria; b) Comparação: método ou abordagem; c) O caráter eminentemente multidisciplinar dos estudos comparativos; d) O problema da comparabilidade; e) As finalidades da comparação.

a) Comparação: questão de técnica ou de teoria

Há uma preocupação entre os autores sobre a aplicação dos Estudos Comparados enquanto técnica. Para esses, o exercício reflexivo é muito restrito pode gerar, caso não façamos estudos mais aprofundados sobre as bases teóricas da comparação, uma determinada fragilidade metodológica e epistemológica.

Por conta dessa fragilidade teórica, a comparação empírica tem se limitado muitas vezes à simples correlação de dados sobre unidades de comparação previamente definidas, sem questionamento algum sobre os critérios para a definição dessas unidades e nem para as formas de construção desses dados (PRONKO, 2003).

Para atingir o patamar reflexivo pertinente à Educação Comparada não é suficiente apenas justapor dados, mas é fundamental seguir em busca de indicadores demonstrativos da realidade, não como independentes e descolados da realidade, como “caixas pretas” (PRONKO, 2003), mas como aproximação de uma pesquisa que privilegia o estudo de relações, baseada numa teoria da sociedade que articule e guie a análise.

Seguindo o raciocínio de Pereyra (1990, p. 46) podemos afirmar, nesse contexto, que a teoria serve principalmente para:

- a) Oferecer critérios para a compreensão da complexidade do real, o que implica na delimitação dos objetos e na escolha do essencial do universo de informação empírica;
- b) Oferecer hipóteses verificáveis para interligar fatores ou dados nos distintos domínios da realidade, assim como estabelecer relações causais, funcionais entre campos de ação, fatores etc. Também ajuda a identificar “forças impulsoras” das mudanças sociais, assim como correspondências e não-correspondências com determinantes das mudanças.
- c) Oferecer ao pesquisador o potencial explicativo de outras disciplinas sociais diferentes à sua, aumentando a racionalidade da indagação científica.
- d) Construir campos conceituais que permitam comparar diferentes realidades sociais e os conteúdos dos seus campos.

Para finalizar esta análise sobre o conflito entre a presença da técnica e da teoria, os Estudos Comparados demandam indagação/visão,

historificada da realidade, onde a dimensão histórica confere sentido e especificidade tanto aos problemas que estão na base da nossa pesquisa quanto às hipóteses formuladas e aos dados selecionados para dar conta das mesmas (PRONKO, 2003).

Mesmo assim, é preciso destacar dois problemas ou desafios a serem resolvidos: O primeiro é inferir semelhanças profundas a partir de analogias superficiais de realidades sociais distantes no tempo ou no espaço histórico, cultural, etc; a segunda, achar o que se compara quando se justapõem ou correlacionam dados, fatos, acontecimentos, entre outros.

b) Comparação: método ou abordagem

O desafio apresentado diz respeito ao dilema que tem a ver com a definição e o status metodológico atribuído à pesquisa comparativa. De um lado, alguns autores definem a comparação como método (Lipjhart (1975, p. 6), isto é, “como conjunto de procedimentos mais ou menos estandardizados para chegar a determinados resultados” e que levam à generalizações. Para outros autores, entretanto, a comparação pode ser definida em termos mais flexíveis, ou seja, como uma abordagem, como uma forma de se olhar, de se aproximar do objeto, tomando o outro objeto como parâmetro de comparação.

Assim, adverte:

onde os casos são sistemas nacionais políticos, como acontece freqüentemente no campo da política comparativa, o número de casos é necessariamente tão restrito que o método comparativo tem de ser usado (LIPJHART, 1975, p. 7).

As contradições entre método e abordagem podem ser assim sintetizadas: Comparar efeitos/produtos versus comparar processos/relações, sendo que o mais adequado é realizar a comparação entre processos e relações.

Há alternativa de entender a dinâmica e a razão da comparação, demanda a inserção da pesquisa dentro de uma visão sistêmica, levando em consideração a interdependência das unidades da comparação. A perspectiva sistêmica ou global da comparação é apontada, contemporaneamente, como a forma mais apropriada para desenvolver esse tipo de pesquisas.

c) O caráter eminentemente multidisciplinar dos estudos comparativos

Historicamente, a comparação tem sido utilizada por diferentes campos científicos para dar conta das mais variadas problemáticas. Entretanto, contemporaneamente, a multidisciplinaridade se faz mais presente na tentativa de superar a compreensão fragmentada da realidade, porque, com uma certa freqüência, ainda estamos imersos e impregnados da separação disciplinar.

A superação desta visão fragmentada vem se dando a partir da combinação de enfoques diversos, tais como os enfoques econômicos, sociológicos, educacionais e históricos, entre os mais usuais, dos países/regiões/locais tomados como objeto da pesquisa.

d) O problema da comparabilidade

Há uma alerta quanto à questão da comparabilidade, já que apresenta perigos que somente poderão ser superados se buscarmos uma possível de uniformização dos dados, das fontes e das unidades de comparação, assim como a correta contextualização histórica das relações e dos resultados.

e) As finalidades da comparação

As finalidades da comparação estão relacionadas com aspectos da teoria, mas não se confunde com ela. Assim, para Pronko (2003),

existe uma diferença fundamental entre os estudos realizados com uma finalidade principalmente teórica (de conhecimento) e aqueles levados a cabo a partir de uma intencionalidade pragmática, por exemplo, a definição de políticas. Comparar implica, não só o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as unidades da comparação, mas, também, a compreensão das relações entre elas e a compreensão de cada caso na sua especificidade. Assim, a comparação permite enriquecer o conhecimento do outro, mas, também e principalmente, de si mesmo, a partir da colocação de novas interrogações e perspectivas.

Comparar demanda dois movimentos: o de “des-centramento e re-centramento” (PRONKO, 2003), pois não comparamos para nos reconhecermos no outro, nem, tampouco, para nos diferenciarmos dele, mas para “definir as próprias singularidades construídas historicamente, as influências comuns, as soluções específicas, para desnaturalizar as explicações construídas a partir de um olhar centrado em nós mesmos”, a riqueza em comparar consiste em vivenciar o processo, já que nele que formularmos as perguntas e estabelecemos as relações, no lugar de enumerarmos uma lista de semelhanças e diferenças entre os objetos estudados. Portanto, justapor características comuns ou não é uma visão reducionista da Educação Comparada.

O interessante é reconhecer “traços comuns e especificidades próprias, no conhecimento do outro enquanto tal, e de nós a partir do outro”, permitindo, com isso “um grande enriquecimento na compreensão de cada um dos casos estudados” (PRONKO, 2003).

A riqueza de um estudo em Educação Comparada reside nas inúmeras possibilidades de formular questionamentos sobre um determinado objeto, levando em conta seu contexto. Dessa forma, a comparação nos induz a perguntar pelos lugares opacos, “sobre as relações escuras, cujo brilho somos incapazes de descobrir a partir de uma visão viciada em opacidade” (PRONKO, 2003).

Por fim, a pesquisa comparativa tem como ponto de partida a interpretação de uma dada realidade, ampliando, com isso, o universo de repostas e de perguntas que podem originar novas pesquisas.

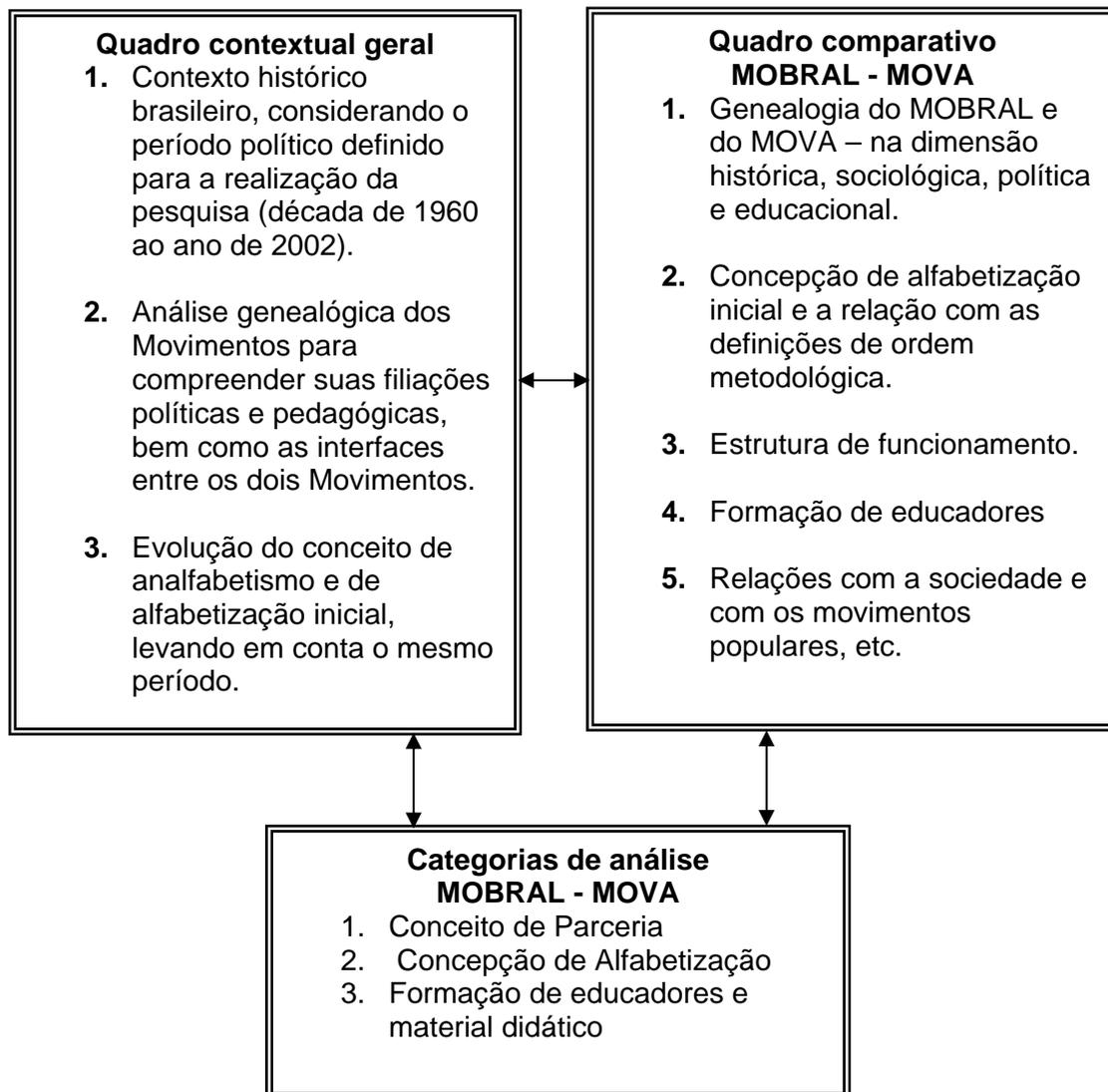
PROCEDIMENTOS COMPARATIVOS

Para esclarecer os procedimentos comparativos, defini o esquema que segue e este sintetiza o caminho a ser percorrido.

O “Quadro contextual geral” desenha o trajeto realizado para apanhar a história brasileira em interface com as políticas de educação, mas, em especial, com as experiências de alfabetização desenvolvidas pelo MOBRAL e pelo MOVA-SP.

O tratamento sobre o período estudado não terá uma abordagem linear (resgatar cada fase da história de forma estanque), ao contrário, a história será recuperada através do diálogo entre os dois movimentos de alfabetização, sendo que o fio condutor deste estudo é o MOVA-SP, pois ele impulsionou-me a pensar sobre as políticas de alfabetização de pessoas jovens e adultas.

No momento seguinte – “Quadro comparativo MOBRAL – MOVA-SP” –, o objetivo central foi o aprofundamento de quem são e o que fizeram ou fazem estes dois movimentos de alfabetização, levando em conta, por exemplo, sobre como o conceito de alfabetização é abordado pelos dois movimentos.



Por fim, as categorias de análise entraram em funcionamento ao longo da conversão com os dois movimentos, não como uma ação analítica por mim deliberada, mas a partir da emergência de algumas linhas de análise das entrevistas e dos materiais pesquisados.