

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

Anderson Roberto dos Santos

**A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES EM SUAS HISTÓRIAS DE VIDA: AS
POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO NAS EXPERIÊNCIAS DO MOVA/RS EM
SANTA CRUZ DO SUL**

Santa Cruz do Sul, julho de 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Anderson Roberto dos Santos

**A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES EM SUAS HISTÓRIAS DE VIDA: AS
POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO NAS EXPERIÊNCIAS DO MOVA/RS EM
SANTA CRUZ DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

Santa Cruz do Sul, julho de 2010

À Lu, minha companheira em todas as experiências da vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, por todas as coisas que de sua bondade tenho recebido. Aos meus familiares, especialmente à minha Lu, pela compreensão nas ausências, nesse tempo.

Ao amigo e orientador Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas pela parceria, pelos ensinamentos e pela compreensão em todo tempo.

A todos os participantes do MOVA/RS, especialmente os entrevistados nesse trabalho. A todos os amigos e colegas que, de todas as formas possíveis, contribuíram com esta pesquisa, com as discussões e a visão de mundo construída em toda minha trajetória de vida.

RESUMO

Nas últimas décadas houve um crescimento da oferta, necessidade e complexidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse período ocorreram alterações no modo de produção que exigem dos trabalhadores novos saberes. Na Declaração de Hamburgo, a EJA aparece como “a chave para o século XXI”. Chave da emancipação ou da adaptação? Das diversas práticas existentes analiso o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul, (MOVA-RS) em Santa Cruz do Sul. Meu objetivo é descrever, interpretar, compreender e explicar, a partir de histórias de vida de trabalhadores, as contradições e as possibilidades de emancipação presentes nessa experiência. Partindo da apresentação de aspectos teóricos e metodológicos do objeto de estudo, identifiquei as particularidades do fenômeno. Considerando a metodologia escolhida, o materialismo dialético, e o contexto da pesquisa, é que realizo a caracterização dos entrevistados, do material selecionado e a construção das categorias de análise. Realizei uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso das Histórias de Vida de dezesseis participantes do MOVA-RS em duas entrevistas semi-estruturadas com cada um além de uma entrevista coletiva e da análise documental. Destaco a também a História da EJA e trabalho a categoria da emancipação, tendo como termo central a experiência, na relação entre o possível e o real, apontando a emancipação como uma possibilidade a ser construída nas experiências dos participantes do MOVA. Essas possibilidades estão presentes nos encontros de formação e no processo de alfabetização propriamente dito. A concretização de alguns direitos, dentre eles o da educação, confirma uma melhoria das condições de vida e assinala o questionamento da ausência de outros. A reprodução da escola indicada na ampliação do conceito de alfabetização e na validação destes saberes na escola gera conflito com a noção de movimento, que deveria, aproveitando os saberes prévios dos educandos, constituir uma pedagogia transformadora. A institucionalização do MOVA/RS reflete o distanciamento do programa dos movimentos sociais, o isolamento dos participantes e o não reconhecimento das práticas coletivas de solidariedade como potenciais de emancipação a partir das experiências.

Palavras Chave: Educação de Jovens e Adultos, Trabalho, Emancipação, Experiência e Possibilidade

ABSTRACT

There has been having a growth of the Adults and Youth Education complexity, the need and offer in the last decades. In this period, many changes on the production way that demand new knowledge have happened. In Hamburg's Declaration, the Adults and Youth Education appears as "the key to the twenty first century" Key to emancipation or adaptation? From all the different existing practices, I analyze the Adults and Youth Education Movement in Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. From workers life stories, my aim is to describe, interpret, comprehend and explain the contradictions and possibilities of emancipation present in this experience. I have identified the particularities of the phenomena from the presentation of the methodological and theoretical aspects of the study object. Considering the chosen methodology, the dialectical materialism and the research context, I perform the interviewed characterization, the selected material and the construction of the analysis categories. I have performed a qualitative research of the Life Stories study case type with sixteen participants of Adults and Youth Education Movement in Santa Cruz do Sul, RS – developed in two semi-structured interviews with each one of them besides of a group interview and of a documentary analysis. I highlight the Adults and Youth Education History and work with the emancipation category, having as a central term the experience, in the real and possible relation, pointing to emancipation as a possibility to be built in the participants' experiences. These possibilities are present in the formation gatherings and in the literacy process. The accomplishment of some rights, among them the education, confirms a life conditions improvement and marks the questioning of the absence of the others. The reproduction of the school indicated to amplify the literacy concept and to validate that knowledge generates a conflict with the movement notion that should, taking students' previous Knowledge into consideration, build a transforming pedagogy. The Adults and Youth Education Movement in Santa Cruz do Sul, RS movement institutionalization reflects the distance there is between the program and social movements, the participants' isolation and the non-acknowledging of solidarity group practices as emancipation potential considering experiences.

Key words: Adults and Youth Education, Work, Emancipation, Experience and Possibility

QUADROS

Quadro 1 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais (1900-2006)	19
Quadro 2 – Matrículas da EJA no Ensino Fundamental e Médio em cursos presenciais (1997–2006).....	41
Quadro 3 – Índice de analfabetismo por municípios da 6ª CRE	71
Quadro 4 – Evolução das turmas de MOVA – 1999 a 2002	77
Quadro 5 – Metas de alfabetização do MOVA/RS	80
Quadro 6 – Gestores do MOVA/RS em Santa Cruz do Sul	104
Quadro 7 – Grupo Pedagógico	105
Quadro 8 – Educandos.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES EM SUAS HISTÓRIAS DE VIDA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROBLEMA EM SEUS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	16
1.1 Justificando a pesquisa	16
1.2 A educação nos processos de formação: do educar como experiência de vida à institucionalização	19
1.3 Na escola, o tempo e o espaço da experiência educativa: novos adjetivos para a educação	27
1.4 Das experiências educativas com adultos à institucionalização da EJA na História do Brasil: o adjetivo “adultos” reflete a inclusão dos trabalhadores nos planos do Estado	31
1.5 As necessidades de formação da classe trabalhadora e a educação dos adultos na reestruturação produtiva: de que formação se está falando?	38
1.6 A educação popular dos jovens e adultos: uma educação de resistência, contestação e transformação	42
1.7 A educação de jovens e adultos: das orientações internacionais à redução da ação do Estado	48
1.8 As experiências do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA): uma tentativa de inversão nas prioridades do Estado Brasileiro	56
1.8.1 A educação de adultos e a educação popular nas experiências do MOVA de São Paulo e Rio Grande do Sul: a institucionalização das experiências populares de alfabetização.....	59
1.8.1.1 – O contexto das experiências: as mudanças na atuação e na composição dos “parceiros”	60
1.8.1.2 – A formação dos participantes era uma estratégia de garantia dos princípios pedagógicos: as contradições de uma educação estatal realizada por educadores populares... 65	65
1.9 A constituição das particularidades do fenômeno “MOVA/RS em Santa Cruz do Sul” ...	69
1.9.1 O MOVA/RS como política pública estadual institucionalizada: a descentralização das turmas e a centralização das propostas pedagógicas e administrativas	75
1.9.2 A estrutura e os princípios do MOVA/RS como manifestações do conteúdo e da forma: a formação como garantia da institucionalização e difusão dos princípios.....	81

1.9.3 O MOVA/RS na política de EJA do estado: as relações contraditórias entre o MOVA e a escola pública	91
2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	98
2.1 O método e a práxis da pesquisa	98
2.2 As fontes utilizadas na coleta, pesquisa e análise dos dados.....	99
2.3 Características dos entrevistados e do material selecionado	103
3 A EXPERIÊNCIA DO MOVA/RS EM SANTA CRUZ DO SUL COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO.....	110
3.1 A emancipação como possibilidade: a tensão entre a experiência e a expectativa	110
3.2 O caráter mediador da experiência na construção da emancipação: entre o real e o possível	114
3.3 A emancipação como possibilidade nas particularidades da experiência do MOVA/RS em Santa Cruz do Sul e suas contradições	119
3.3.1 Os aspectos contraditórios das práticas pedagógicas do MOVA/RS: a experiência educativa do MOVA como possibilidade de emancipação	121
3.3.2 As contradições de um processo permanente de formação: a experiência educativa dos educadores como possibilidade de emancipação.....	131
3.3.3 A emancipação como possibilidade nas experiências individuais e coletivas: as práticas de solidariedade – do isolamento à participação	136
3.3.4 As sementes de transformação da realidade presentes no presente: pequenas melhorias nas condições de vida e o horizonte das ações	143
3.3.5 Uma alfabetização libertadora, política e pedagógica: olhar a realidade com olhos críticos para perceber as possibilidades no real.....	149
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
ANEXO I - Mapa do RS com o N° de turmas do MOVA/RS em cada CRE.....	172
ANEXO II - Mapa da 6ª CRE com N° de turmas do MOVA/RS por município	173

ANEXO III - Mapa de SCS com a localização das turmas do MOVA/RS.....	174
ANEXO IV - Roteiro de Entrevista Semi-estruturada	175
ANEXO V - Roteiro de Entrevista Semi-estruturada coletiva	176
ANEXO VI - Relatório de Visitas da Animadora	177
ANEXO VII - Cadernos dos Educandos do MOVA/RS (Atividades).....	178

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca contribuir com as pesquisas já realizadas no campo da educação de jovens e adultos e com a totalidade da pesquisa em educação. A partir do enfoque da linha de pesquisa “Educação Trabalho e Emancipação”, do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Santa Cruz do Sul, meu objeto são as experiências vividas por trabalhadores que participaram do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul (MOVA/RS) em Santa Cruz do Sul.

O MOVA/RS foi um programa educacional do governo da Frente Popular realizado entre os anos de 1999 e 2002. Essa experiência, que já completou 10 anos, segue os passos da primeira experiência de MOVA realizada em São Paulo no ano 1989, que, por sua vez, completou 20 anos. Lançado em maio de 1999, O MOVA/RS, a partir de um sistema de parceria entre a sociedade civil e o Estado, e sendo a primeira experiência de MOVA em caráter estadual, tinha como finalidade construir uma cultura de alfabetização para erradicar o analfabetismo, mobilizando o Estado, movimentos populares, sindicatos, igrejas, organizações não-governamentais (ONGs) e a população em geral. O entendimento da alfabetização como direito negado e a necessidade de ampliar a compreensão dela como parte da política pública de educação, estava baseado na concepção libertadora de Paulo Freire, tendo como referência teórica e metodológica a educação popular. As turmas eram formadas nas comunidades a partir de um trabalho de identificação dos jovens e adultos analfabetos e sua mobilização. Os participantes eram todos trabalhadores, com diversas idades, que buscavam aprender a ler e a escrever com os mais variados objetivos.

Dentre os objetivos apontados pelos trabalhadores para buscar a alfabetização, era comum aparecer, em destaque, as exigências realizadas pelas empresas dos mais diversos setores. Isso se deve, em parte, ao fato de que cada vez mais as empresas exigem de seus funcionários maior formação. A nova forma de organização do processo produtivo, baseada nas habilidades intelectuais dos trabalhadores, provoca essa busca por formação. Ao passo em que as mudanças no modo de produção se consolidavam, com esse aumento da necessidade de formação e qualificação da mão de obra, nas últimas décadas, acontece um aumento nas possibilidades de escolarização e nas instituições que ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como da complexidade dessa modalidade.

O modo como os homens produzem a sua existência é fundamental na compreensão das sociedades, pois denota também o modo de produzirem-se a si mesmos, bem como as relações que estabelecem com os seus semelhantes. Nesse sentido, as novas exigências do modo produtivo são também exigências impostas para a totalidade da sociedade. Na atualidade, dentro do sistema em vigência, exige-se esse novo ou *reestruturado homem* – não só no trabalho. Essas alterações se processam na sociedade como um todo e modificam, por conseguinte, o papel mediador exercido pela educação. Os sistemas educacionais precisam dar conta de formar os cidadãos num novo paradigma em construção. Logo, o próprio processo de formação dos trabalhadores se transforma.

Os reflexos dessas transformações logo são percebidos no processo educativo, no qual a escola assume um papel muito importante. Na mediação entre as concepções ou ideologias e a tradução dessas para a população, a instituição escolar é a grande referência. A escola não é o único espaço, a única instituição que cumpre essa tarefa, mas desempenha um papel central. Assim, alterando-se o modo de produção, os reflexos atingirão a totalidade, logo a educação e as escolas também serão afetadas. Diante disso, as escolas se preparam modificando seus sistemas de ensino, objetivos, currículos. Hoje, por exemplo, é comum encontrarmos o enfoque das competências e habilidades, as pedagogias de projetos, novos sistemas de ensino e avaliação, os quais, em sua maioria, são reflexos das novas exigências e formas de organização da produção.

No entanto, existe uma parcela da população que já passou pela experiência da escola e outra a quem essa experiência de fato não atingiu. Ainda que numa sociedade com escola todos acabem sendo influenciados por ela, nem todos têm acesso direto à experiência escolar propriamente dita, entendida aqui com frequentar a escola. Existe ainda uma parcela que frequentou, mas por pouco tempo, e não concluiu o ciclo de formação considerado básico. Dessa forma, a partir de espaços de formação, cursos, programas de qualificação, as empresas e governos passam a oferecer possibilidades de ampliação da escolaridade. Isso para que cada vez mais se amplie o acesso à formação entendida como necessária para o desenvolvimento da sociedade.

Nessa perspectiva é que surgem as experiências de educação de jovens e adultos que vêm crescendo a cada ano. Os trabalhadores adultos precisam desse processo de formação para a construção das novas dimensões exigidas pela sociedade/sistema. As escolas, em sua

maioria, não dão conta de formar e atender ao público da chamada “idade normal” que alia uma correspondência entre idade e série, logo, também não atendem aos que não são seu público preferencial, nesse momento. Para todos que não se encaixam nas regras de institucionalização da organização escolar o atendimento é feito a partir de programas de governo, campanhas e outras políticas públicas. O fato a destacar é que, seguindo a lógica do sistema, as políticas públicas implementadas pelos governos muitas vezes são orientadas e financiadas por organismos internacionais. Esses organismos dão preferência para investimentos na educação básica com ações que focalizam a elaboração de pacotes para o ensino fundamental, com responsabilização das comunidades na gestão da eficácia escolar, inclusive na captação e gerenciamento de recursos. Esse fator leva os governos a aplicarem a maior parte dos recursos obtidos na educação básica das crianças.

Abre-se, assim, o espaço para uma ação e intervenção maior da iniciativa privada ou da chamada sociedade civil, representada por ONGs e movimentos sociais, no campo da educação, em especial na educação dos adultos, parcela que muitas vezes fica fora do foco da escola. Ao mesmo tempo em que se amplia essa participação, parece haver uma retirada do poder público. Mesmo assim, a Educação de Jovens e Adultos vive um momento de expansão em sua oferta e nos proponentes, apesar da diminuição das políticas públicas oferecidas pelo Estado. Ao ampliar o entendimento da educação de adultos como um conjunto de práticas que transcendem a escolarização, passando pela formação profissional, política e cultural, pelo desenvolvimento comunitário e a construção ou luta pela cidadania, percebe-se uma complexificação dessa modalidade e de suas experiências, e um momento de ebulição de propostas.

Dada essa complexidade, face às diversas experiências que vão surgindo, é possível articular algumas, estabelecer as diferenças em relação às outras, a partir da identificação das contradições que se manifestam em cada prática. Neste trabalho, apresento as práticas de educação de adultos ao longo da História do Brasil, desde as primeiras experiências, passando pelo processo de constituição dessa modalidade no campo da educação. Destaco o papel central da alfabetização nesse processo, como primeiro passo no acesso a qualquer política de EJA. Para tanto, evidencio, desde as tradicionais campanhas de alfabetização, a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, que dedicava 25% dos recursos para Alfabetização de Adultos; o estabelecimento do (PNA) Plano Nacional de Alfabetização; o MOBREAL; o MOVA; a Alfabetização Solidária; o Brasil Alfabetizado; o MOVA-Brasil e tantos outros.

Saliento a importância do MOVA/RS, meu objeto de estudo, como uma das várias experiências de MOVA.

Nas últimas décadas emergem três questões centrais: a primeira diz respeito a uma retirada do Estado das políticas de Educação de Adultos voltadas para alfabetização. Essa tarefa tem sido aos poucos repassada à iniciativa privada, e é isso que, talvez, esteja gerando esse elevado número de propostas, as quais passam por cursos de formação nos diversos segmentos, qualificação profissional e experiências de escolarização. O Estado, representado pelo governo, é o grande responsável pela proposição e execução das políticas, mas tem partilhado a responsabilidade com alguns setores da chamada sociedade civil. Até que ponto esse recuo se constitui como uma nova maneira de se somar as forças que atuam na educação da população, ou como um simples repasse das responsabilidades do Estado para a sociedade civil, pautado na justificativa da falta de recursos, tão raro em alguns setores e abundante em outros. Deve-se considerar se esse recuo é uma estratégia para encontrar novas alternativas para educação ou é uma opção política, dentro de uma determinada concepção de Estado, distante das necessidades da população e atendendo às demandas das empresas, bancos, etc.

A segunda questão diz respeito ao aumento da participação da sociedade civil, representada por ONGs (Organizações não Governamentais) e os diversos movimentos, não só na execução, mas na concepção dessas políticas públicas, ainda que concretizadas na maioria das vezes com recursos estatais. Considerando o papel mediador da educação, aponto para os seguintes questionamentos: a que interesses essa alfabetização serviria? Assumiria um caráter conservador do Estado, de manutenção do *status quo*, posição muitas vezes assumida e defendida também por uma parcela da sociedade civil, que pode inclusive ocupar-se do Estado para essa defesa? Ou tomaria por referência o caráter transformador dos movimentos comprometidos com a transformação social e a construção do novo mundo possível?

A contradição central que se manifesta, quanto a essas propostas, é que elas podem servir para emancipação da classe trabalhadora tanto quanto aos interesses das classes dominantes: para emancipação ou para adaptação. O MOVA é uma referência no campo da educação, em especial na educação de adultos, em relação aos modelos de parceria entre Estado e sociedade civil. Desde a experiência inicial, em São Paulo, a tônica da organização foi o contato entre o Estado, representado pelo governo, e os movimentos populares organizados, bem como a concepção de uma alfabetização política, cidadã e emancipatória.

A terceira questão está relacionada aos participantes dessas políticas e as possibilidades que são apresentadas a eles. É necessário saber em que medida essas experiências contribuem para sua emancipação, como melhoria em suas vidas, práticas de solidariedade, visão comunitária e uma interpretação crítica da realidade vivida ou objetivam numa forma de enquadrá-los, adaptá-los a uma determinada realidade pré-estabelecida. Nessa realidade eles são apenas expectadores de um mundo que está dado, no qual eles precisam “entrar”, sendo a educação o meio para esse acesso.

Meu objetivo principal é descrever, interpretar, compreender e explicar, a partir das histórias de vida de trabalhadores, as contradições presentes e as possibilidades de construção da emancipação numa experiência concreta, nomeadamente, a do MOVA/RS em Santa Cruz do Sul. Pretendo analisar quais as possibilidades de emancipação presentes nas suas experiências, no que diz respeito às melhorias nas suas condições de vida, práticas solidárias e coletivas e a uma formação crítica. Para o alcance desses objetivos, caracterizo os participantes do movimento, as suas experiências de trabalho e de formação ao longo de suas trajetórias de vida, além de descrever a história, os princípios, os objetivos e o processo de formação do MOVA/RS. Analiso também materiais didáticos – cadernos de educadores, educandos, produções de ambos – buscando identificar em seus conteúdos as concepções manifestas e latentes e o papel mediador que desempenharam na (re)produção das compreensões dos participantes a cerca do programa e da emancipação. E, ainda, descrevo e analiso as contradições da parceria entre o Estado e a sociedade civil no MOVA/RS.

Acredito que a possibilidade de alfabetização dos trabalhadores descortina um novo mundo do qual eles podem participar efetivamente. Essa participação pode ser traduzida, entre outras coisas, no acesso aos direitos sociais. Pode gerar também realização pessoal, como a possibilidade de ler um jornal, um texto de sua tradição religiosa, no auxílio às tarefas escolares dos filhos, na participação na comunidade através da associação, do sindicato, da igreja, etc. Ao mesmo tempo, essa participação auxiliará também no mercado de trabalho, seja na participação nas formações oferecidas pelas empresas ou na compreensão dos materiais e rotinas descritas no ambiente de trabalho. Contraditoriamente, a mesma experiência pode gerar uma simples adaptação às rotinas do sistema capitalista e suas instituições ou uma formação crítica que pode ajudar a constituir uma alternativa a esse modelo.

Compreendo que, ao formar-se esse novo trabalhador, que o capitalismo necessita, abre-se também a possibilidade de acontecer o que E. P. Thompson chama de um *fazer-se*¹, ou seja, “um fazer a si mesmo” da classe trabalhadora, seja individualmente ou no coletivo, como classe. Esse “fazendo-se”, para utilizar o gerúndio e a ideia de processo ativo que ele evoca, auxilia na explicitação da dimensão processual da formação da classe trabalhadora. Dentro desse processo, destaco a questão das experiências como um dos fatores fundamentais. Minha compreensão é que todo o movimento de formação dos trabalhadores, ainda que dentro de uma perspectiva de adaptação às necessidades do sistema, pode levar a uma formação ou consolidação de classe, numa experiência que pode ser também de emancipação. Ao mesmo tempo, se por um lado pode haver maior participação na sociedade, maior conscientização, maior compreensão crítica e solidariedade entre as pessoas, por outro, pode haver uma intensificação do isolamento. E esse isolamento pode significar um maior aproveitamento das capacidades dos trabalhadores pelas empresas, e logo, maior exploração.

¹ No título original de sua obra: “The Making of the English Working Class” aparece o “*making*”, gerúndio de *to make* – fazer.

1 A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES EM SUAS HISTÓRIAS DE VIDA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROBLEMA EM SEUS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1 Justificando a pesquisa

A vontade de pesquisar sobre o MOVA/RS encontra a primeira justificativa em minha trajetória de vida. A convivência com os movimentos populares marcou profundamente toda a minha formação. A participação no MOVA/RS, como apoiador pedagógico e como membro da equipe regional, me fez sentir a necessidade de analisar esse momento da vida e ao mesmo tempo registrar a história do movimento. Sem dúvida, a experiência do MOVA/RS marcou o estado do Rio Grande do Sul. Desde os encontros semanais até as experiências de seminários e encontros regionais ou estaduais, encontravam-se pessoas jovens e adultas de vários espaços, com histórias comuns, em momentos de formação, reflexão e partilhas de vidas.

Nas pesquisas que realizei sobre o tema na página da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), encontrei cerca de 70 trabalhos nos últimos 20 anos sobre o MOVA. A maior parte deles versa sobre a parceria entre o Estado e a sociedade civil, ou sobre as articulações entre público e privado na educação de jovens e adultos. Destaque para o trabalho do Professor Pedro Pontual², um dos fundadores do MOVA, que procura investigar as aprendizagens para as entidades e o Estado na parceria estabelecida. Dentre essas pesquisas, existem várias também falando sobre o processo de alfabetização propriamente dito, nas visões de educandos e educadores. Destaco o trabalho de Elisabete Cerutti³, que estabelece uma ligação da educação popular com a emancipação. A partir de entrevistas, ela analisa os significados construídos pelos alfabetizandos no programa Alfabetização Solidária. Há também outros textos que relatam o processo de formação de

² Pedro de Carvalho Pontual. **DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO DE PARCERIA ENTRE MOVIMENTOS POPULARES E O GOVERNO MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO PAULO NA GESTÃO LUIZA ERUNDINA - A EXPERIÊNCIA DO MOVA** - SP 1989-1992. 01/02/1996

³ Elisabete Cerutti. **Memórias e histórias de emancipação: movimento educacional gerado através do Programa Alfabetização Solidária em Monte Santo/BA**. 01/08/2004

educadores e educandos, dentre eles está trabalho o de Liana Borges⁴, Coordenadora Estadual da Divisão de Educação de Jovens e Adultos no período de 1999 a 2001 (DEJA – Secretaria Estadual de Educação). Ela apresenta, em sua pesquisa, as representações do MOVA/RS para os participantes. Diante da importância que teve o movimento, acredito que sejam poucos os trabalhos que se desenvolveram sobre o tema e por isso o objetivo e a minha vontade de registrar e sistematizar essa experiência.

Durante os três anos de duração do MOVA/RS, foram formadas mais de 200 turmas na região da 6ª Coordenadoria Regional de Educação, com sede em Santa Cruz do Sul, e muitas pessoas se alfabetizaram. Todos os municípios da região tinham turmas e nelas, pessoas que tentaram, a partir da alfabetização, transformar suas realidades. Ao mesmo tempo, a presença das turmas proporcionou aos governos locais o desenvolvimento de algumas propostas de alfabetização, inexistentes em alguns municípios até essa experiência. Outro fator importante é a formação intelectual de uma parcela da população, representada pelos participantes, bem como o impacto das ajudas de custo na economia de alguns municípios pequenos, cuja economia recebia uma “injeção” por ocasião dos “pagamentos” do MOVA. Todas as contribuições do programa são parte importante da história de região e, principalmente, parte muito significativa da vida de cada participante.

Além das contribuições para a história, da importância na região e da necessidade de mais pesquisas sobre o tema, gostaria de acrescentar outra motivação para esta pesquisa: a busca pela compreensão do conceito de emancipação. Durante muito tempo percebo o uso desse conceito atrelado a várias situações e momentos diferentes, por isso julgo ser necessário aprofundar o entendimento sobre ele. A ideia de uma educação emancipatória, muitas vezes, é descrita de maneiras diferentes, a partir de processos contraditórios e muitas vezes até antagônicos. A mesma prática educativa pode ser apontada como emancipatória ou alienante. Esse é um conceito muito controverso na atualidade e, de acordo com Adorno (2000, p. 180), a emancipação “... precisa ser acompanhada de certa firmeza do eu, da unidade combinada do

⁴ LIANA DA SILVA BORGES. MOVA-RS NO GOVERNO DEMOCRÁTICO E POPULAR: PRÁXIS E PROTAGONISTAS. 01/12/2001

eu”, mas como isso é possível numa sociedade que vive um momento histórico no qual se diz que a mudança é constante? Seria a emancipação um conceito ultrapassado?

Um olhar mais atento já demonstra as muitas permanências em nossa sociedade, logo, nem tudo muda. Assim, ao mesmo tempo em que é divulgada a ideia de uma mudança permanente, algumas questões como a relação de alienação no trabalho, as diferenças entre as classes sociais, continuam as mesmas, sendo aprofundadas cada vez mais. Isso me leva a questionar essas mudanças. Em que medida houve mesmo mudanças em toda a sociedade? Penso que é na trajetória de vida de cada um que emergem as contradições. Dessa forma, definir, ou apontar uma compreensão do conceito de emancipação parece ser fundamental.

A escolha do estudo da educação de adultos e de uma proposta de alfabetização se dá pelo destaque que essas temáticas têm recebido nos últimos anos, o que precisa ser compreendido dentro de um contexto mais amplo. Dentre esses destaques, aponto como exemplo a década da alfabetização, proclamada pela UNESCO – Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (2003/2012) e para a qual nosso país assumiu junto, aos outros presentes, alguns compromissos. Um deles é a erradicação do analfabetismo a partir da alfabetização de cerca de 20 milhões de pessoas, o que já deveria ter ocorrido em 2006, conforme compromisso de Jomtiem (Conferência Educação para Todos). Na conferência de Dacar, o compromisso foi de reduzir até 2015 em 50% o índice de analfabetismo entre os adultos.

Em 2009 aconteceu a VI Confinteia (Conferência Internacional de Educação de Adultos), evento internacional de maior envergadura sobre o tema, tendo como foco principal “a alfabetização como base da aprendizagem ao longo da vida” e “parte irrefutável do direito à educação”. Essa conferência encerrou apontando em seu relatório o chamado “Marco de Ação de Belém”, um apelo para que se “redobre os esforços a fim de reduzir o analfabetismo em 50% (em relação aos níveis de 2000) até 2015”. Ou seja, considerando o número de 16,3 milhões de analfabetos até 2015, deveríamos chegar a 8,15 milhões. No ano de 2006, em dados absolutos, o número era de aproximadamente 14,4 milhões (Dados do PNAD/IBGE). No Quadro 1, podemos ver o número de analfabetos e as taxas de analfabetismo do Brasil entre 1900 e 2006.

Quadro 1: Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais (1900-2006)

Ano	População Analfabeta (milhões)	Taxa de Analfabetismo
1900	6,3	65,3
1920	11,4	65
1940	13,3	56,1
1950	15,3	50,6
1960	16,0	39,7
1970	18,1	33,7
1980	19,4	25,9
1991	18,7	19,7
2000	16,3	13,6
2006	14,4	10,4

Fonte: IBGE, Censos Demográfico, PNAD (2006)

O tempo passa, os compromissos e os prazos são ampliados e não são cumpridos. E na verdade percebemos que avançamos pouco. Ainda mais se considerarmos o aumento constante da população, que faz com que possam ser modificados os índices sem alterar o número de analfabetos. Mesmo com uma redução no número de analfabetos, ainda estamos longe das metas estabelecidas e, além do mais, a alfabetização é uma parte desse processo que se vincula a uma série de práticas e programas de educação dos adultos no Brasil. Para Siqueira (2007, p. 104), “a maioria dos países reduziu o financiamento público para aprendizagem de adultos. Isso decorre da prioridade concedida pelas agências internacionais (Banco Mundial) e governos nacionais à educação fundamental que prioriza o atendimento das crianças e dos adolescentes”.

Penso que posso, com esta pesquisa, proporcionar uma reflexão sobre um processo de alfabetização que contribua para uma formação dos trabalhadores em função dos seus interesses de classe e da transformação da sociedade atual; uma alfabetização realizada não para que o analfabeto encontre, como dizia o ministro José Goldemberg, “seu lugar na sociedade”, ou continue pensando que este lugar já está demarcado. Mas sim que o transforme em protagonista das verdadeiras mudanças de que a sociedade necessita.

1.2 A educação nos processos de formação: do educar como experiência de vida à institucionalização

No começo deste trabalho se fazem necessários alguns apontamentos sobre a educação presente nos processos de formação enquanto aquisição dos saberes sistematizados das gerações anteriores, bem como da maneira como esse processo aconteceu ao longo do tempo.

Isso para entender como a escola tornou-se a única experiência educativa validada, ou a mais reconhecida dentre tantas outras e ao mesmo tempo perceber quais as conseqüências disso. É necessário apontar como nas comunidades primitivas o saber era incorporado ao cotidiano. De acordo com Jaeger (1994, p.1), “os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação”. Ou seja, a educação fazia parte da práxis de cada sociedade. Ela estaria presente na cultura material e no cotidiano de cada povo. Todas as situações vividas, todas as práticas sociais são aprendizagem e o processo de educação é permanente. Todos os indivíduos são educadores e educandos nas trocas que realizam e na aventura de descobrir ou dominar a natureza. Brandão (1986, p. 32), afirma que:

Em todo tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado [...] existe a educação sem haver escola e existe aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras.

Destaco, então, um processo educativo marcado pela experiência em que nas trocas, na vivência, todos se educam e todas as ações são educativas. A formação se dá pela experiência da vida e da vida em comunidade. As articulações entre o processo educativo, produtivo e o campo social como um todo sustentam a sociedade e seus sistemas fazendo parte de um mesmo processo nas sociedades antigas. Todas as sociedades têm seus processos de formação que ajudam a dar sustentação ao modo de vida e, nesse aspecto, a educação tem um papel fundamental. Mesmo sendo comum associar a educação com a escola e unicamente com a imagem que se tem da escola, essa ideia deve ser analisada com mais profundidade. Apesar de gozar desse estatuto, a escola não se configura como único espaço educativo, ainda mais numa sociedade como a atual, de tantos recursos e tecnologias.

É possível também encontrar na história momentos nos quais a educação pôde ser reconhecida em diversos espaços e realizada pelos mais diversos sujeitos. Hoje, se sabe que a educação está em todos os lugares (igrejas, sindicatos, ruas, casas, por exemplo), mas não é raro pensar na escola como o lugar único de educação. Segundo Brandão (1986, p. 7), “todos os dias misturamos a vida com a educação” e de fato a educação é a própria vida, pois durante toda a vida, de certa forma, estaremos nos educando. Todas as experiências da vida são educativas, são educadoras. Assim, cada experiência vivida na comunidade é um momento educativo assim como são educativos todos os espaços.

Dessa forma podemos fazer referência a diversos tipos de educação, porém todos farão parte do mesmo processo. Brandão (1986, p. 9), aponta que “não há uma forma única nem um único modelo de educação”, ou seja, ela acontece de várias formas baseada em vários métodos. Assim, existem também vários “modelos” de educador e de educando. Cada povo, cada cultura tem o seu modo de educar a partir de seus objetivos. A educação é, como outros processos, uma parte do modo de vida dos grupos sociais e pode ser criada e recriada, entre as tantas criações das sociedades. É possível, assim, falar em educação como um processo total, porém marcado pelas nuances de cada cultura, faixa etária, gênero e todas as especificidades que possam ser aliadas ao tema. Um olhar sobre a história da educação pode nos ajudar a perceber o exato momento em que inicia essa redução da educação de processo amplo, coletivo e integral para escolarização. Seguindo o raciocínio de Brandão, esse processo tem início no momento em que a sociedade vai se complexificando. Ou seja, é a partir da divisão do trabalho que brotará a figura do educador e o tempo e o espaço da educação.

Na Grécia antiga, por exemplo, onde já há uma divisão do trabalho, existia também uma separação entre as classes, e, por conseguinte, uma separação entre as “educações”: os filhos da nobreza e dos ricos comerciantes têm uma educação e os filhos dos pobres ou escravos outra. A escola grega era um lugar para os ricos, conforme nos diz Aranha (1996, p.50): “a palavra grega para escola (scholé) significava inicialmente o ‘lugar do ócio’”. Tanto na Grécia quanto em Roma, o trabalho manual é desvalorizado. Aqueles que podiam viver sem a necessidade de prover com seu trabalho a sua existência recebiam posição de destaque. Havia a divisão entre os que necessitavam e os que não necessitavam trabalhar. Assim, naquelas escolas, só poderiam permanecer os que não tinham a obrigação de se preocupar com a sua subsistência. A escola grega, no entanto, não é a única responsável pela educação, ela não tem esse monopólio, uma vez que as famílias exercem um papel importante, e a educação acontece também nas atividades coletivas, nos banquetes, nos debates, nas assembleias, nas reuniões, enfim, nos mais diversos espaços e tempos. A educação grega ainda é uma educação da comunidade que, além de ser coletiva, é integral – articula a dimensão física e a espiritual – e acontecia na pólis, em todo momento.

A *paidéia*⁵ grega propõe a formação de um elevado tipo de homem. Segundo Brandão, (1986, p. 37), “de tudo o que pode ser feito e transformado, nada é para o grego uma obra de arte tão perfeita quanto o homem educado”. A educação era a cultura em seu sentido amplo. Podemos falar numa compreensão, uma concepção orgânica da educação como conexão viva com o mundo. Ainda para Brandão (1986, p. 37), “esta educação grega é, portanto, dupla, [...] ali estão as normas de trabalho [...] ali estão as normas de vida”. A educação grega é uma educação completa que acontecia na comunidade, valorizando todos os participantes desse processo, não só os mestres e discípulos, mas toda a comunidade. Entretanto, já na antiguidade clássica, surge uma discussão a cerca do objetivo e dos métodos da educação. Os gregos, ao discutirem os fins da *Paidéia*, iniciam as reflexões sobre o papel da educação na sociedade.

São os sofistas os responsáveis por ampliar a noção de *Paidéia*; segundo Aranha (1996, p.43), “os sofistas são os criadores de uma educação intelectual, que vai se tornar independente da educação física e musical, até então predominantes nos ginásios. Além disso, ampliam a noção de *paidéia*”. São os sofistas que sistematizarão um currículo, e que vão cobrar por seus ensinamentos, fato que tornará esse grupo muitas vezes alvo de críticas de seus contemporâneos e de alguns filósofos na atualidade. É possível identificar com os sofistas outra perspectiva para educação - que não é mais do grupo, o coletivo. Eles lançam as sementes da escolarização medieval e da modernidade, quando apresentam um currículo. E, ao ensinar retórica, auxiliam os jovens a ter destaque nos debates e assembleias e apontam para uma educação voltada para a vida em seus aspectos cotidianos, da qual todos podem participar.

Ao contrário dos sofistas, Platão, com sua concepção idealista, aponta em sua pedagogia para uma implicação política: nem todos podem atingir o verdadeiro conhecimento. Na Alegoria da Caverna podemos perceber a educação como projeto político e pedagógico. O conhecimento se dá para além do que observamos no cotidiano e quem tem o

⁵ Werner Jaeger é um termo difícil de definir, que seria a soma de expressões modernas como cultura, civilização, literatura, educação)

poder de ensinar as ideias verdadeiras são os filósofos. Para Platão, segundo Aranha (1996, p.45), “como as pessoas não são iguais, a educação deve ser dada de acordo com estas diferenças”. Ele defende que aqueles que sabem devem ter mais poder e devem decidir os rumos da sociedade e que, no entanto, nem todos são capazes de chegar a esse saber.

Na Idade Média, o debate sobre as finalidades da educação permanece, mesmo com o espaço de reflexão reduzido pelo poder da Igreja. Segundo Aranha (1996, p. 71), “o ponto de partida é sempre a verdade revelada por Deus, a autoridade indiscutível do texto sagrado, a que se adere pela fé”, ou seja, se o critério é a fé, os Dogmas da Igreja deixam pouco a que se discutir. Todo trabalho será para converter os infiéis demonstrando a articulação entre a fé e a razão. As congregações religiosas tomam as escolas e assumem a educação com os monges. Com o fim do feudalismo, o surgimento dos *burgos*, das vilas e cidades, nasce uma nova classe – a burguesia – que aos poucos vai secularizar a educação, torná-la uma atividade não-religiosa.

Como época de transição, o Renascimento é uma época contraditória, ao passo que se desenvolvem as escolas seculares, também crescem os colégios religiosos e se acentua o debate das finalidades da educação. A produção intelectual do Renascimento denota o interesse em superar as contradições entre o pensamento religioso medieval e o anseio de secularização da burguesia. Aranha (1996, p.90), diz que “é impressionante o interesse pela Educação no renascimento [...] principalmente pela proliferação de colégios e manuais para alunos e professores”, a escola começa a se consolidar como parte de uma proposta, um projeto de civilizar o homem, ou seja, torná-lo parte da civilização que se constitui a partir do olhar da nova classe que surgia.

Somente na modernidade se consolida a institucionalização da pedagogia, termo que segundo Libâneo (1997, p. 131) “está associado ao saber, à instrução e educação por meio do saber ou, num entendimento mais livre, à idéia de formação”. O sujeito moderno com seu pensamento antropocêntrico aponta para a possibilidade de conhecer todas as coisas a partir de si. O saber não pode ser apenas contemplativo, mas deve possibilitar a transformação. Segundo Aranha (1996, p.107), “a pedagogia realista contraria a educação antiga [...]. Por considerar que a educação deve partir da compreensão das coisas e não das palavras”. Ao invés de privilegiar a retórica ou uma tendência literária, a educação busca o rigor das ciências da natureza, conhecer a natureza para dominá-la, esse é o sentido da experiência

nesse contexto. João Amós Comênius, em sua *Didática Magna*, pretende, segundo Aranha (1996, p. 108), “tornar a aprendizagem eficaz e atraente mediante cuidadosa organização de tarefas [...] O ensino deve ser feito pela ação e estar voltado para a ação...”. O ensino deve partir do mundo, que depois de conhecido permite retornar a ele. A educação, para Comênius, deve ser feita a partir da ação e estar voltada para o mundo e a possibilidade de agir nele. Enguita (1989, p.105), aponta que “sempre existiu algum processo preparatório para integração nas relações sociais de produção”, ou seja, sempre houve uma “pedagogia” nas sociedades para inserir os indivíduos nas relações que eram predominantes naquele grupo.

Desde as propostas de um método de organização do conhecimento, o emprego da racionalidade, o cuidado dos manuais, a presença do mestre, apresentadas por Comênius, podemos perceber que, segundo Aranha (1996, p. 111), “está nascendo a escola tradicional, como passaremos a conhecê-la a partir do século XIX”. A educação que antes era própria dos grupos e das comunidades passa a ser unicamente da escola, que se torna o lugar e o tempo da aprendizagem na sociedade. A maneira como isso acontece precisa ser compreendida a partir da formulação ou reformulação de duas categorias: o tempo e o espaço. De acordo com Varela (1995, p.37), tais as categorias são muito valorizadas por Durkheim, pois “são estas noções as que permitem coordenar e organizar os dados empíricos, e tornam possíveis sistemas de representação que os homens [...] elaboram sobre o mundo e sobre si mesmos”. Essas categorias vão se ressignificando ao longo da história. Pois, segundo Cheptulin (1982, p.186), “... o espaço e o tempo estão organicamente ligados ao movimento”. Essas categorias são fundamentais, uma vez que tudo que existe está relacionado a um determinado momento e local e este tempo e local dependem da matéria para que seja percebido seu movimento. Logo, podemos situar todos os conhecimentos / conceitos a partir dessas categorias. Ou seja, os tempos e espaços de aprendizagem na Antiguidade diferem da Modernidade, porque essas categorias passam a ser interpretadas de maneiras diferentes, uma vez que se movimentam com a realidade.

Na Modernidade, com a complexificação da divisão do trabalho e o surgimento dos estados modernos e com o desenvolvimento das cidades, as noções de tempo e espaço se alteram profundamente. O Estado, segundo Engels (1988, p. 69), “é um produto da sociedade num determinado estágio de desenvolvimento. É a revelação de que a sociedade se envolveu numa irremediável contradição consigo mesma e que está dividida em antagonismos irreconciliáveis que não consegue exorcizar”. Se há Estado, há divisão do trabalho e logo há

presença de classes e está presente o conflito, pois nem todas poderão ter a mesma voz nesse contexto, por possuírem interesses diferentes. Assim, uma classe terá poder de fala e outra será silenciada. Qual delas seria a detentora da possibilidade de estabelecer o significado das categorias de tempo e espaço? Na história do ocidente, as novas categorias espaço-temporais, nesse momento, são constituídas a partir da urbanização, do processo de industrialização e da constituição da burguesia como uma nova classe que se organiza. A partir desse ponto, elas vão incidir sobre o processo educativo que, ao mesmo tempo em que será sua obra, será também seu construtor.

A cidade torna-se a referência do espaço como concentração de todas as espacialidades e temporalidades. É na cidade que se estabelecem todas as relações, e são essas relações, que definem o espaço da cidade. Da mesma forma, esse espaço necessita de uma nova concepção do tempo que possa dar conta das diversas temporalidades vividas por todos os sujeitos que ali se encontram. À medida que a sociedade se torna complexa, essas exigências espaços-temporais são mais intensas. Segundo Varela (1995, p.38),

os controles socialmente induzidos através da regulação do espaço e do tempo contribuem, ao interiorizar-se e para ritualizar e formalizar as condutas, incorporam-se na própria estrutura da personalidade ao mesmo tempo em que orientam uma determinada visão de mundo, já que existe uma estreita ligação entre os processos de subjetivação e objetivação do tempo.

Essa noção de tempo e espaço, aos poucos, passa a fazer parte do cotidiano, vai sendo assumida de maneira instintiva. Enquanto cada indivíduo também pode contribuir na sociedade, com a sua visão de espaço e tempo, é somente com a necessidade de sincronizar um maior número de atividades, seja de comércio e outras transações, que o Estado moderno consegue, na criação das cidades, incidir sobre as noções temporais individuais. Uma sociedade rural é muitas vezes marcada pelo tempo natural e as referências de tempo e espaço diferem muito de uma sociedade urbana. Nas cidades, ao criar-se uma noção de tempo comum, é estabelecido que os tempos sociais, individuais, subjetivos e físicos podem ser pensados de maneiras diferentes como que justapostos e não relacionados entre si. Ou seja, como tempos diferentes. Como foram criadas essas noções? Como elas se reproduzem? Para Enguita (1989, p. 114), “o instrumento idôneo era a escola. Não que elas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito, [...] simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas”. Os mecanismos utilizados pela escola em sua tarefa pedagogizadora podem ser explícitos ou bem sutis, assim como as intenções dessa.

Segundo Varela (1995, p.39), “a maioria dos trabalhos destinados a dar conta da gênese das modernas categorias espaço-temporais tiveram a tendência, sistematicamente de relegar o papel que as instituições educativas desempenharam e seguem desempenhando...”. Assim, para falar da construção dessas noções, não podemos esquecer o papel que as instituições vão desempenhar nessa construção, principalmente as instituições escolares. A escola tem uma função fundamental na modernidade de construção de novas categorias de espaço e tempo. E ao mesmo tempo se impõe como espaço e tempo único de aprendizagem. Desde a noção de uma educação total na Antiguidade, ao longo dos debates pedagógicos, aos poucos se vai produzindo a ideia de uma institucionalização dos saberes na escola.

Embora sendo um projeto da Modernidade, a educação escolar em especial, faz parte de um processo mais amplo de educação. Bolle (1997, p. 14) apresenta o conceito de *Bildung*, que, segundo este autor, “surgiu na Alemanha a partir dos fins do século XVIII”. Um conceito complexo, para o qual não se encontram equivalentes em outras línguas, podendo ser utilizado em português a palavra “formação” para ajudar na compreensão. Segundo Bolle (1997, p. 17), “*Bildung*: algo que não pode ser obtido apenas por meio da educação [...] exige independência, liberdade, autonomia, e se efetua como autodesenvolver-se”. Esse desenvolvimento, do indivíduo e da sociedade, está articulado a outro conceito importante da modernidade, a emancipação. A educação emancipatória opõe-se à visão bancária da educação, pois, para Freire (2006, p.68), “não é de estranhar, pois, que nessa visão bancária da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento”. Paulo Freire, ao falar de uma educação bancária, aponta um modelo onde o educando é simples receptáculo de informações que os educadores depositam a seu *bel prazer* e depois sacam. Essa educação torna o educando dependente do educador e de suas ideologias, faz com que ele não perceba os limites da realidade que vive e lute apenas para se adaptar a ela.

Segundo Adorno (2000, p. 169), “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”. Ela precisa ser acompanhada de uma firmeza do “eu”, ou seja, do rompimento com os processos acrílicos de adaptação, a partir de uma educação para a contradição e a resistência. Vivemos a contradição de educar para emancipação numa sociedade que não é emancipada. A educação tem a tarefa de romper com o que Paulo Freire chamaria de uma concepção bancária, depositante, onde, “escrita e lida a palavra é como se fosse um amuleto, logo justaposto ao homem que não a diz, mas simplesmente a repete”. (FREIRE, 2002, p.16). Essa educação daria voz aos educandos, pois para ele, “somente seres

que podem refletir sobre a sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que a sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante” (FREIRE, 2002, p.78). Logo, o ato educativo deve conduzir a uma prática social comprometida com a transformação e não com a adaptação, pois só assim ele poderá ser gerador da emancipação, que é um processo coletivo e também deve chegar a todos. No projeto da Modernidade a escola teria essa tarefa.

1.3 Na escola, o tempo e o espaço da experiência educativa: novos adjetivos para a educação

Ao ser dado à escola o monopólio da experiência educativa que pode ser validada, aconteceu a grande revolução do século XIX. Essa revolução, de acordo com Veiga (2002, p.99) “foi exatamente a substituição da pedagogização das relações sociais pela escolarização”. Ou seja, a substituição da pedagogia nas relações sociais por um dispositivo (com aponto Foucault) de escolarização, concretizado na experiência da escola. Ao invés de termos uma sociedade que educa, temos um tempo e espaço destinado para educação. Nesse tempo e espaço se estabelece o dispositivo. Veiga (2002, p.99), indica que “a invenção da escola nesse tempo foi dotada dos instrumentos necessários para a pedagogização das relações sociais, instrumentos estes que estiveram em consonância com os processos de produção das novas configurações sociais: tempo, espaço...”. A própria escola tratou de pedagogizar as relações que agora são entre pais, professores e alunos. E ao mesmo tempo de delimitar os espaços que cada classe ocuparia na sociedade, uma vez eu era o espaço propício de reprodução das relações sociais.

Essa revolução só foi possível com a constituição de uma ideia de infância que estava ausente da Antiguidade, segundo aponta Narodowsky (1995, p.58): “a generalização da educação escolar no século XIX não é possível sem a existência da infância moderna”. A formalização moderna da infância possibilitou a invenção de uma pedagogia, de uma escola, do aluno, do professor – todos, a partir do dispositivo de escolarização. Ao constituir a escola, se constituem também os sujeitos escolarizados e não escolarizados; conforme Veiga (2002, p.91), “Foucault afirma que é o hospício que produz o louco, como doente mental; poderíamos dizer o mesmo em relação ao dispositivo escolarização, ou seja, é a escola que produz o analfabeto como ignorante”. A escola, além de constituir o aluno, o professor, produz também a noção de analfabeto, ignorante. Ao assumir a responsabilidade pela

civilização do homem moderno, constitui também o não civilizado, o ignorante, como aquele que não passa pelo dispositivo.

A escola, segundo os interesses da classe que lhe controla, pode classificar quem são os cidadãos civilizados a partir de então. E dessa forma, torna-se o espaço privilegiado da pedagogia moderna, onde se estabelece o ambiente civilizador, onde acontece a sistematização dos saberes e métodos pedagógicos de cada época. Ao mesmo tempo, a pedagogia constrói a noção de um tempo de aprendizagem focado na infância. Segundo Narodowsky (1995, p.60), “a infância é o ponto de partida do discurso pedagógico moderno” e também o ponto de chegada, uma vez que todo saber pedagógico volta-se para a educação das crianças e exclui aqueles que não puderam nesse tempo – infância – aprender. A infância é apresentada como tempo privilegiado de aprender e a escola como o espaço onde essa aprendizagem ocorre. Ou seja, incide sobre a infância toda ação pedagógica da sociedade: manter as coisas como estão e reproduzir o presente no futuro. Aos adultos resta manter o lugar que já lhes foi estabelecido.

Na proposta da Modernidade, a criança é o centro da pedagogia. Segundo Narodowsky (1995, p.61), “para Rousseau e para a Pedagogia moderna, a partir do século XIX, a criança é heterônoma e essa é a sua essência, precisando da ação adulta que a transforme –através da educação – num ser autônomo”. É a educação que vai constituir a autonomia e ao mesmo tempo o que vai possibilitar a constituição do cidadão. Na obra “Emílio”, Rousseau demonstra a educabilidade do sujeito, dizendo que a criança é educável. Para Veiga (2002, p.92), “não há dúvida que o desenvolvimento do que se costuma chamar pedagogia científica teve origem nas preocupações relativas à como tornar o ensino mais racional e eficaz”. O Estado precisa racionalizar e homogeneizar o ensino, possibilitando a “civilização” da sociedade, e dentre todos os dispositivos o da escolarização é um dos meios eficazes. O saber educativo, institucionalizado na escola, está baseado nessas novas categorias espaço-temporais que são construídas na própria educação, através da escola e não mais de experiências coletivas ou das comunidades. A partir de então, acrescenta-se à educação uma série de adjetivos novos: educação das crianças, dos adultos, do povo, educação de todos.

Com a consolidação da escola como espaço da pedagogia moderna e da infância como tempo, as novas noções aos poucos vão estabelecer diferentes formas de educação. Quando na Antiguidade se tratava de educação, não era necessário falar dos sujeitos da experiência. Isso

não era necessário, pois a educação era algo intrínseco a todos os homens, não necessitava diferenciações. Suas variações nos diferentes tempos e espaços seriam fruto das condições do meio onde estivesse inserida. Desde o surgimento de uma divisão do trabalho essa diferenciação sempre esteve presente, seja como uma educação aristocrática, uma educação cristã, uma educação humanista. Ainda assim, os diversos adjetivos apontados davam conta de um tipo diferente de educação que não distinguia os sujeitos. A partir da modernidade, com as transformações que levaram a escola e a criança ao centro da pedagogia, estava consolidada a possibilidade de se falar numa educação das crianças, numa educação dos adultos como uma educação destinada a sujeitos diferentes, logo, carregada de suas especificidades. Contraditoriamente, essa identificação dos indivíduos a que se destina a educação, assim como aponta para uma possível valorização dessas diferenças também declara que os adultos, quando fizerem uso dessa educação, estão fora de seu *locus*. Isso porque estabelece infância como tempo propício da aprendizagem.

De acordo com Libâneo (1997, p. 133) “o século XVIII é chamado o século da Pedagogia, não apenas porque nele surgem grandes nomes da pedagogia clássica, como Rousseau e Pestalozzi, mas porque se desenvolve a educação pública”. Pública no sentido de ser oferecida pelo Estado e de ter um caráter universal – acolher a todos aqueles que, durante o feudalismo, estavam nas “florestas”, mas que, com o surgimento das cidades, estavam mais próximos e necessitavam ser integrados a novas relações de produção que estavam surgindo. É na Modernidade que um projeto educativo vai ganhar corpo, ganhar força. A educação, como conhecemos ou em sua quase totalidade, é um projeto moderno.

Esse projeto educativo é coordenado pelo Estado. Ao sair das mãos da Igreja e passar para os representantes de uma classe que estava surgindo, a burguesia, o controle da ação educativa continua a serviço dos interesses de uma parcela da população. De acordo com Enguita (1989, p. 110), “os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo”. Para eles, era preciso a educação para preparar ou garantir o seu poder e para reduzir o da Igreja e estabelecer a nova ordem. Isso se evidencia no que Bolle (1997, p.13), indica como um dos princípios da escola “moderna”: “estudar ao máximo, encher a cabeça até o limite, para evitar o ato de pensar”. Também no fato de que ao analisar as grandes revoluções da modernidade, podemos perceber o papel secundário desempenhado pela população em geral, ficando muitas vezes a serviço de um pequeno grupo. A classe trabalhadora não precisava dominar alguns códigos que ficariam

apenas destinados à burguesia. Era temerosa também a ideia de se ensinar demasiadamente aos trabalhadores, pois poderia chegar ao ponto deles questionarem a cerca de seu papel na sociedade.

Aponto essa citação para ilustrar o papel contraditório da educação, presente de maneira mais incisiva na Modernidade. A escola vai tornar-se o lugar de um tipo de educação que atende a determinados interesses de uma classe. Educar a todos significa educar toda a população, mas com finalidades diferentes. Com a afirmação da escola e da pedagogia na Modernidade, surge a proposta de educar a todos como tarefa do Estado a partir da escolarização e da educação pública. O Estado, arena de conflitos, ao assumir na modernidade vários monopólios e dentre eles o da Educação, necessitava regular de certa forma essa atividade a fim de que pudesse dar conta de sua universalização e ao mesmo tempo fosse fruto de seu controle, ou da classe que dominava essa estrutura.

Ao criar a escola, o espaço para cumprir esse empreendimento estava garantido. Em relação ao tempo, os debates sobre a aprendizagem e a pedagogia desde a Antiguidade eram efervescentes. A reflexão sobre a categoria tempo indicava quando essas aprendizagens aconteceriam, ou melhor, até quando eram possíveis essas aprendizagens. É nesse sentido que surge a necessidade de se pedagogizar, em primeiro lugar a infância e fazer dela o tempo prioritário da aprendizagem, o tempo da formação. Sendo a escola o espaço e a infância o tempo a porta de entrada na sociedade seria a alfabetização como forma de se acessar aos conhecimentos da humanidade. Entretanto, conforme destaca Brandão (2001, p.25), “quando se aprende bem, aprende-se a ler-e-a-escrever. Aprende-se a reconhecer os sons de uma fala quando eles são representados através de outros sistemas de signos e símbolos de uma mesma língua”. Ou seja, alfabetização está ligada ao aprendizado do alfabeto como código de uma língua.

Os próprios educandos, em suas falas, atestam desconhecer esse código, mas conhecem outros tantos que muitas vezes não são valorizados. Paulo Freire, ao falar da leitura do mundo, aponta para outra possibilidade, outra alfabetização necessária. A educação como proposta central ou ideal de formação da modernidade tem como finalidade preparar o homem para um mundo que estava se transformando. Dessa forma torna-se necessário conhecer os códigos que esse mundo produz a fim acessá-los. Entretanto, a classe criadora da escola sabe que tipo de educação oferecer aos seus filhos, aos filhos dos trabalhadores e aos próprios

trabalhadores. A partir desse ponto, os adjetivos da educação vão se multiplicando, muitas vezes, para mascarar seus verdadeiros interesses. A chamada educação para todos, educação do povo, deveria que ser o suficiente para acessar este mundo, mas não em demasia para transformá-lo: eis o papel contraditório da educação.

1.4 Das experiências educativas com adultos à institucionalização da EJA na História do Brasil: o adjetivo “adultos” reflete a inclusão dos trabalhadores nos planos do Estado

O Brasil, desde sua colonização a partir de um modelo de exploração e exportador, já começou a se constituir como economia periférica, em função de sua metrópole, para onde rumava toda a sua riqueza. Desde muito cedo foi preciso contar com a mão-de-obra local, seguida da dos escravos africanos e depois com a dos imigrantes, uma vez que Portugal não tinha um contingente populacional capaz de dar conta do povoamento da colônia e ao mesmo tempo encontrou na escravidão um comércio lucrativo. Dessa forma, foi necessária a formação da mão-de-obra para atuar no processo de exploração e colonização da nova terra. As primeiras experiências de Educação de Jovens e Adultos no Brasil iniciam, conforme Vanilda Paiva (1987, p.165), “juntamente com a educação elementar comum [...] através do ensino das crianças os jesuítas procuravam atingir seus pais”. Essas atividades estão ligadas à alfabetização dos indígenas e à transmissão do idioma como forma de catequese e de disseminação dos valores do Estado colonizador. Na experiência de evangelizar, os padres iam aos poucos inserindo os valores e os costumes que queriam consolidar na nova terra. Entretanto, considerando as atividades que eram exercidas pelos indígenas, escravos africanos, portugueses e seus descendentes na colônia, a escolarização não é vista como necessária, sendo apenas um ensino de hábitos e costumes.

No Império e na Primeira República surge a experiência de escolas de adultos em algumas Províncias, as chamadas “escolas noturnas” destinadas à educação dos adultos, a partir de iniciativas particulares, primeiro, e depois também das administrações que, segundo Paiva (1987), “atendiam aos mais variados objetivos”. Desde uma educação geral, a fim de que o homem comum aprendesse sobre seus direitos, e principalmente seus deveres com vistas a aprimorar os bons hábitos e costumes, até o ensino profissional de ofícios ligados às atividades necessárias nas vilas e cidades que estavam se constituindo. Enquanto isso, nas escolas, os papéis sociais iam sendo demarcados no sentido de quem deveria receber educação e que tipo de educação cada agente da sociedade deveria receber. Mesmo frequentando as mesmas escolas, filhos dos indígenas e dos colonos recebiam um tipo de

educação diferente. A grande maioria da população formada por descendentes dos indígenas, dos escravos e dos portugueses permanecia fora da escolarização e enquanto isso alguns dos filhos das elites iam estudar na Europa.

A educação dos adultos, entretanto, continuava acontecendo nas atividades de evangelização, preparação para o trabalho e nos clubes abolicionistas. Brandão, (2001, p. 46) cita, como exemplo, um clube do século XIX, que “no desejo de luta pela abolição da escravatura, mantinha cursos de alfabetização noturna para os escravos, e aulas para os ingênuos”. Nesses, além de buscar alfabetizar e trocar experiências com os escravos, a alfabetização era uma forma de encontrar outro ofício após a abolição ou ao conseguir a liberdade, ainda que provisória. Mesmo na condição de escravo, o fato de saber ler agregava valor ao ofício que ele poderia realizar, muitas vezes lhe aproximando da casa grande, de outras relações com os senhores e até da possibilidade de fuga. Essas escolas também atendiam aos ingênuos, que eram os filhos de negros livres, ou nascidos a partir da Lei do Ventre Livre, e também alguns libertos que estavam nessas condições por circunstâncias das mais diversas, desde a fuga, até graus de parentesco com seu senhor, ou o senhor de sua mãe, agora seu padrinho.

As iniciativas particulares dominavam a educação dos adultos, pois a educação estatal estava destinada a uma parcela da população, às crianças, e não contemplava aos adultos de maneira direta. Apenas na Primeira República a ideia de que a educação estava articulada com o progresso da Nação começa a tomar força. Um país de analfabetos não poderia ingressar no mundo industrializado que estava se desenhando. Assim, a proibição do voto aos analfabetos é uma tentativa de fazer com que esse saber passe a ser mais valorizado e seja um indicativo da vontade de passar as decisões para os grupos alfabetizados que nesse momento são também os mesmos que detém todos os poderes. Entretanto, essa proibição não é ainda o suficiente para provocar uma expansão da oferta de educação escolar para os adultos. O Governo Federal continua investindo na educação elementar – das crianças – e deixa, a exemplo do que já acontecia desde o Império, a responsabilidade da educação dos adultos para as províncias e municípios:

o surto de progresso iniciado por volta de 1870 determina o surgimento de escolas para adultos nas diversas províncias [...] Ele acompanha o crescimento do sistema elementar de ensino em geral durante os últimos anos do império e o início da Primeira República. Após a Primeira Guerra Mundial, a mobilização pela educação popular engloba a educação dos adultos, que se beneficia levemente. Mas na

verdade, somente a partir da revolução de 30 encontraremos no país movimentos de educação de adultos de alguma significação. (PAIVA, 1987, p. 165)

Não há uma preocupação nacional com a educação de jovens e adultos. Todo desenvolvimento nesse campo está associado ao desenvolvimento do sistema elementar e é organizado nas províncias e municípios. É também nas províncias e municípios que surgem movimentos de educação de adultos ligados aos movimentos de trabalhadores. Segundo Brandão (2001, p.46), “no auge do crescimento do mercado de consumo, da grande massa de imigrantes vindas para o Brasil em substituição ao trabalho escravo, surge a necessidade da organização dos indivíduos através de associações com finalidades diversas”. São essas associações que vão organizar espaços de assistência, lazer e educação da população nesse momento. Muitos desses grupos tinham bibliotecas, cursos noturnos de alfabetização, de música e teatro como formas de constituir a resistência ao sistema econômico e ao mesmo tempo uma solidariedade nas questões de sua sobrevivência e um espaço de lazer. A partir dessas experiências, o governo começa a olhar para a educação dos adultos de outra maneira, e o investimento realizado na educação elementar chega a beneficiar as iniciativas das administrações provinciais e dos municípios em relação à educação dos adultos, que permanecia sob a sua responsabilidade.

A Revolução de 1930 é um marco importante na educação dos adultos, pois nesse período a educação brasileira ganha um grande impulso que chega à EJA por extensão. Com a industrialização e a urbanização do país, emerge a necessidade da formação de mão-de-obra qualificada. O Estado precisa enfrentar o problema do analfabetismo de sua população, que precisa conviver na indústria e na cidade, e é nesses espaços que as letras começam a ganhar importância. O próprio Estado brasileiro sofre profundas mudanças, conforme Viero (2008, p. 216): “de um poder econômico ligado aos interesses das oligarquias tradicionais, passa a adequar sua estrutura aos interesses do setor dinâmico da economia, agora caracterizado pelo setor ligado à industrialização”. O Estado aos poucos rompe com as oligarquias agrárias e passa a ser controlado pelos setores emergentes, urbano-industriais, acompanhando essa reorganização da produção agrícola para a indústria que ocorre na sociedade nessa época, na qual uma nova classe vai emergindo, mais ligada às atividades da indústria e do serviço. Ainda que essa nova condição só fosse efetivada com o financiamento dos setores agrícolas, as novas atividades econômicas eram bem mais lucrativas e fazem com que o capital e os capitalistas do campo sejam substituídos por outros mais rentáveis, na cidade.

O deslocamento do eixo de poder do campo para a cidade coloca em cena alguns atores que antes eram pouco expressivos na política nacional e na definição dos rumos do país. Ao mesmo tempo, a cidade evoca um novo tipo de habitante que difere do habitante do campo, pois entra em contato com realidades que estão cada vez mais concentradas e que lhe colocam frente à diversas opções, dentre as quais ele precisa se posicionar. Essa concentração força uma convivência coletiva que precisa ser regrada. As novas noções espaço-temporais precisam ser construídas não apenas nas crianças, mas também nos adultos. Dessa forma, além da educação elementar, a educação dos adultos também passa a ser uma preocupação. Assim, o sistema educacional precisava se adequar a essa mudança e é nesse espírito que surge, em novembro de 1930, o Ministério da Educação e Saúde, que vai promover uma série de novos acontecimentos na educação.

As mudanças no “mundo do trabalho” refletem na sociedade e também nas propostas educativas desde então. As leis ou políticas públicas acabam incorporando, com o tempo, esses processos. Até esse momento, as constituições federais não tratavam da educação de jovens e adultos, considerando que o pacto federativo passava essa competência a cada estado ou província. A Constituição de 1934 é apontada como uma exceção, em relação às leis promulgadas, uma vez que ela, segundo Di Rocco, (1979, p. 43), “apresentou o ensino primário obrigatório tanto para crianças como para adultos [...] ...deu competência ao Conselho Nacional de Educação para elaborar o Plano Nacional de Educação”. Para a EJA, essa Constituição é importante, pois é nessa que ela aparece pela primeira, vez no Brasil, como direito constitucional. A educação dos adultos e das crianças passa a ser entendida como direito constitucional, garantida a sua oferta pela obrigatoriedade imputada ao Estado. Se antes a educação era apenas destinada as elites, agora esse “todos”, incluía também, os trabalhadores e seus filhos.

Entretanto, com a implantação do Estado Novo, nada pôde ser realizado, ficando apenas alguns indicativos de ação. A Constituição de 1934 foi substituída pela de 1937, que mantinha nos estados a responsabilidade pela EJA, deixando o Plano e suas propostas apenas no papel. De todo modo, as mudanças ocorridas no mundo em relação ao crescimento da industrialização e da urbanização, que são vividos no Brasil, refletem na Constituição, que aponta a necessidade da educação de toda a população, inclusive da população adulta. Para acompanhar esse crescimento e ao mesmo tempo auxiliar no desenvolvimento do país era preciso uma população educada, escolarizada, que soubesse lidar com as novas formas de

organizar o tempo e o espaço. Segundo Viegas (2002, p.140), “as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil devem ser entendidas no contexto da produção e reprodução da força de trabalho, ou seja, trata-se de analisar, historicamente, o investimento do Estado”. Esse investimento teria como objetivo preparar os trabalhadores para atuarem no desenvolvimento da indústria.

Nesse sentido, a década 1940 é muito importante para a educação dos adultos, que recebe destaque a partir de duas motivações principais. A primeira, seguindo Fávero, (2004, p. 14), foram os “altos índices de analfabetismo: cerca de 55% para todo país, considerando a população de 18 anos e mais”. E a segunda são as profundas transformações pelas quais a economia brasileira passa nesse momento, com a consolidação da industrialização. Essas motivações, associadas à conjuntura internacional de desenvolvimento e expansão do capitalismo, fazem com que o problema do analfabetismo seja tratado de maneira mais incisiva por parte do Estado. Isso começa a se ratificar com a criação do Fundo do Ensino Primário, quando a escola passa a ser entendida como um sistema público de ensino, portanto, direito subjetivo de todas as pessoas e uma obrigação do Estado. Era preciso estender a escola ao pobre e escolarizar os trabalhadores que não tinham escola. É nesse contexto que se consolida o termo Educação de Adultos, concebido, segundo Gadotti, (2008, p.35), “como extensão da educação formal para todos, principalmente para as zonas rurais”. Mesmo sem uma metodologia própria, estava presente no termo Educação de Adultos a necessidade da expansão da escolarização a toda população. Assim, o adjetivo “adultos” passou a significar a massa de trabalhadores excluídos da experiência de escolarização e que agora passariam a ser atendidos pelo Estado.

Em 1947 é criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), do qual surge a primeira Campanha Nacional de Alfabetização, com o professor Lourenço Filho. Nessa mesma década é realizado o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, do qual surgem a Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e a Campanha Nacional de Educação Rural. Assim a forma como o governo resolveu enfrentar a questão foi a partir de grandes campanhas que visavam uma rápida extinção do analfabetismo, apontado como fator de entrave do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a educação de adultos deveria também ser constituinte de uma cultura de paz para o desenvolvimento comunitário, num mundo que ainda estava assombrado por uma guerra. É nesse sentido que a recém criada UNESCO começa a promover conferências internacionais.

As Conferências Internacionais de Educação, segundo sua promotora, a UNESCO (2009) “são reuniões internacionais, intituladas CONFINTEA, que acontecem a cada 12 ou 13 anos”. Essas reuniões (Dinamarca 1949, Canadá 1960, Japão 1972, França 1985, Alemanha 1997, Brasil 2009) que passaram a acontecer desde 1949, tornaram-se evento de grande importância para educação de jovens e adultos no cenário internacional. Tais encontros articulam a educação de adultos com as outras políticas internacionais e estão vinculados ao sucesso do mercado internacional, desde seu início, sendo orquestradas pelo Banco Mundial. A partir da segunda Guerra Mundial, a educação entra no centro das discussões, pois a UNESCO, criada em 1947, passa a alertar para a sua importância, a fim de que os horrores da guerra não se repetissem. E, pressionado por dados divulgados na preparação da I CONFINTEA e pelos seus resultados, o governo brasileiro toma providências.

As políticas públicas que foram constituídas a partir de então são fruto das pressões dessas conferências, sem a participação popular. Elas passaram a ser referências na instituição de políticas públicas de EJA. É nesse contexto que a educação de adultos se estrutura, na afirmação de Brandão (1994, p.33), “enquanto uma forma compensatória da necessidade de distribuição desigual do saber necessário”. A educação de adultos, agora institucionalizada, aproveita práticas iniciadas nas escolas de trabalhadores, nos movimentos de evangelização, nas escolas sindicais, aproveitando seus métodos, suas organização pedagógica, mas evitando a discussões políticas. Assume a tarefa de transformar movimentos em projetos, e de domesticar o trabalho popular e militante.

Nesse período, Beisiegel (1989), citado por Viero, Siqueira & Viegas (1999, p.24), indica que “estruturou-se no país, através do Serviço Nacional de Educação de Adultos e dos Serviços Estaduais de Educação de Adultos, um sistema que possibilitou o início da educação de adultos analfabetos em grande parte do nosso território”. A partir dessa rede, a educação de adultos começa a se fortalecer e ganha inclusive uma existência legislativa, apresentada “no decreto-lei nº 8.529, de 2 janeiro de 1946, que ficou sendo chamado de Lei Orgânica do Ensino Primário”(VIERO, SIQUEIRA & VIEGAS, 1999, p.26). Essas décadas são marcadas por diversas ações estatais voltadas para educação de adultos, como ecos da década anterior e dos compromissos assumidos pelo Brasil. Como destaca Brandão (1994, p.31),

sob a aparência da necessidade de ordem, método, previsão, rentabilidade, a educação de adultos trouxe para o terreno da educação o poder de uniformizar o diferente, de institucionalizar o movimento e de associar o trabalho político do

programa, (...) a um flexível controle do trabalho político do educando.

Acontecia cada vez mais uma institucionalização da educação de jovens e adultos na medida em que o Estado ia se apropriando das experiências já realizadas e propondo outras formas de oferta e organização.

As experiências anteriores de educação de adultos ligadas aos movimentos surgiram, conforme Brandão, (1994, p. 27) “no bojo do trabalho político e social dos grupos de militância socialista e/ou anarquista, principalmente nos países que conheceram, como o Brasil e a Argentina, um início de industrialização no começo do século acompanhada pela chegada de grandes levas de trabalhadores migrantes da Europa”. A educação de adultos caracterizava-se pela expansão dos benefícios da educação para os setores populares da sociedade, ações de promoção humana voltadas não só à educação, mas à saúde, habitação, alimentação. Isso se dava a partir da luta contra o analfabetismo, a compensação da escolarização, aperfeiçoamento profissional, desenvolvimento cultural. Agindo com algumas semelhanças com as experiências anteriores das escolas de cunho classista, dos movimentos de grupos de trabalhadores, pensadores e educadores e de experiências locais e regionais, estruturava-se uma educação dos adultos.

Porém, de acordo com Brandão (1994, p.29), “antes mesmo que o Estado tomasse a seu cargo a tarefa de erradicar o analfabetismo e realizar uma educação especial em estado de missão (...) já aqui e ali, várias de suas práticas pioneiras já haviam sido exercidas”. O Estado passa a realizar esse trabalho de maneira institucional, trazendo para a escola, para as leis, aquilo que os diversos movimentos já realizavam. Transforma experiências de educação de adultos em programas ou campanhas. A partir de então, essa conotação dada à educação, com o termo “adultos”, passa a ser a extensão da escola para todas as classes da sociedade, tendo com objeto central a classe trabalhadora que necessitava ser treinada na lógica da indústria e de uma economia de mercado que se consolidavam, a partir dos interesses de um grupo dominante. A educação de adultos, segundo Brandão (1994, p.49), “é sempre e irrevogavelmente a educação do outro, e essa alteridade não só consagra sua dimensão dominante de mediação, como funda seu próprio sentido”. As Conferências Internacionais são um reflexo desse processo que busca uma educação para a paz, ou uma paz para que a lógica do mercado pudesse se estabelecer; uma educação permanente, como continuidade da educação formal; uma educação comunitária com vistas a um desenvolvimento. Desse modo

se chega a uma variedade de conceitos e práticas, todos associados ao termo Educação de Jovens e Adultos.

1.5 As necessidades de formação da classe trabalhadora e a educação dos adultos na reestruturação produtiva: de que formação se está falando?

Na seção anterior, ao destacar o desenvolvimento da educação de jovens e adultos no Brasil, aponte para o fato de que ela sempre esteve ligada a uma preparação para o trabalho. Isso desde a colonização, onde se pretendia construir os hábitos necessários na população, até hoje, quando repetidas vezes os meios de comunicação divulgam que “vagas não são preenchidas por falta de formação da população”. A educação de adultos é formação de trabalhadores, uma vez que o mais comum é que os trabalhadores, em função da necessidade de garantir a sua sobrevivência muito cedo, abandonam a escola e muitos em função de sua situação acabam sem ter acesso a ela. Ao longo da história do Brasil foram diversas as experiências de educação de adultos e de formação dos trabalhadores, tanto do ponto de vista estatal quanto do ponto de vista popular.

As necessidades do mundo do trabalho e do processo produtivo sempre foram determinantes das políticas de educação de jovens e adultos. Na medida em que vão se intensificando essas necessidades, o processo produtivo muda e logo o paradigma educacional precisa de atenção e, em seguida, a educação de adultos. Escolhi para essa análise as mudanças que vêm ocorrendo desde a década de 70, com o esgotamento do modelo fordista e do sistema de produção, que ganha novos contornos. Existem várias terminologias para esse momento. Neste trabalho, vou falar dessa nova fase, ainda em processo, como *reestruturação produtiva*, que para Corrêa (1997, p.202), “consiste em um processo que compatibiliza mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho, bem com redefinição de papéis dos Estados nacionais e de instituições financeiras, visando a atender as necessidades de garantia de lucratividade”.

David Harvey refere-se a esse mesmo processo como *acumulação flexível*. Ele aponta a oposição desse modelo com a rigidez do Fordismo e apresenta algumas de suas características. Para ele a *acumulação flexível* “se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, (...) surgimento de setores de produção inteiramente novos (...) compressão do espaço-tempo (...) os horizontes temporais de tomada de decisões privada e pública se estreitaram” (HARVEY, 1989, p.140). Essa flexibilidade dá aos empregadores um maior

poder de controle, uma vez que podem se deslocar os setores da produção para qualquer lugar. Isso gera um desemprego crescente, e para aqueles que estão empregados, uma incerteza permanente. O estreitamento dos horizontes de decisão, a diminuição dos tempos e espaços na produção, faz com que os trabalhadores tenham que se readequar a cada dia ao trabalho, tendo suas habilidades “destruídas e reconstruídas” no processo de trabalho.

O uso do termo reestruturação deve-se ao fato de que é uma modificação na própria estrutura sem uma ruptura, pois estão mantidas as características básicas do capitalismo. Viegas (2002, p.37), opta pelo termo por acreditar que ele “reflete melhor um processo em curso e evita dar nome a algo que ainda não tem um “rostro”. Da mesma forma, escolho o termo por acreditar que ele aponta para uma noção de processo, de algo inacabado. As novas formas de articulação do capitalismo, na gestão, na exploração da força de trabalho, estão alicerçadas nas novas tecnologias de informação e na reorganização constante do processo de produção e ainda não estão concluídas, por esses motivos fala-se em reestruturação.

Para Viegas (2002, p. 42), “essa aceleração provoca uma rápida destruição e reconstrução de habilidades de trabalho da força de trabalho”. Diante dessa inovação constante, a incerteza é muito grande e os trabalhadores precisam tomar decisões, fazer opções, resolver os problemas ao passo que executam as tarefas que antes já executavam. Sennett (1994, p.09) fala que o “sistema é mais que uma variação sobre um velho tema. Pedese aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças em curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais”. Exige-se um trabalhador polivalente que execute diversas funções ao mesmo tempo, lidando com as situações como se não houvesse precedentes. Por isso, a ênfase está nas habilidades intelectuais que outrora podiam ser desprezadas. Contraditoriamente, exige mais habilidades que são próprias do humano, logo humaniza mais o processo de trabalho (no sentido de ter o homem como um todo, com todas as suas habilidades) e ao mesmo tempo o mantém alienado e intensifica a exploração.

Sendo novas as exigências impostas à força de trabalho, ela necessita, de certa forma, ser preparada para tal. Esse novo trabalhador precisa ser formado ou produzido. Marx, no *Capital*, citado por Viegas (2002, p. 89), aponta que “a força de trabalho é a única mercadoria que possui a capacidade de incorporar, no processo de produção, mais valor do que incorpora no processo de sua própria produção e reprodução”. Assim, no capitalismo a força de trabalho

– sua produção e reprodução – torna-se uma mercadoria essencial. Entende-se por produção e reprodução o desenvolvimento de habilidades físicas e intelectuais dos trabalhadores e de seus filhos para a realização de determinada tarefa.

Segundo Viegas (2002, p.89), quanto “aos filhos dos trabalhadores sendo produzidos enquanto mercadoria pelos sistemas de ensino, pode-se chamar esse processo de produção da força de trabalho. Mas em relação a seus pais esse mesmo processo pode ser entendido como reprodução”. Para o autor, esses trabalhadores já saídos dos sistemas precisam ser constantemente reproduzidos a partir de qualificações, formações, etc. A volta à escola, ou sistemas de supletivo, foco da análise deste autor, seria uma das formas apenas.

Entendo que o aumento na oferta de educação de jovens e adultos nos últimos anos tem ligação com o processo de produção e reprodução da força de trabalho. É possível citar as experiências de educação de adultos oferecidas pelas empresas aos seus funcionários, as formações dos sindicatos, dos movimentos sociais, igrejas, a educação de adultos da iniciativa privada com cursos preparatórios para concursos, cursos de formação em diversos níveis e ainda as experiências “escolarizadas” (escolarizantes), sejam privadas, estatais, fruto de parcerias entre estados e sociedade civil, são muitas as experiências de EJA.

Sabemos que os processos educativos não estão desvinculados de um projeto social mais amplo que envolve a maneira de cada indivíduo se perceber, produzir a si e ao mundo. E, por isso, submeter a educação de jovens e adultos a um olhar mais amplo e atento permite visualizar e conectar as várias práticas que já existiram ao longo da história e que ainda existem como integrantes na história da educação do país, influenciando todo o campo da educação. Diante disso, a partir da educação de jovens e adultos, podemos refletir sobre a identidade das modalidades de ensino, dos currículos, e metodologias da educação de jovens e adultos e da totalidade da educação.

Situando as políticas de educação de jovens e adultos no contexto dessa produção e reprodução da força de trabalho, se faz necessário apontar o que destaca Viegas, segundo o autor “parece oportuno discutir as aproximações e distinções entre uma educação de jovens e adultos pensada a partir de práticas que colocam, na atualidade, o Estado, as empresas, as Universidades e trabalhadores no contexto da reestruturação produtiva, e as vivenciadas nas décadas anteriores, inclusive a educação popular” (VIEGAS, 2002, p. 140). Ou seja,

considerar as mudanças que a própria EJA vem sofrendo e como os envolvidos fazem para lidar com isso. Falar de educação de adultos hoje não é o mesmo que na década de 50. É fundamental compreender a historicidade do conceito, que não pode estar desvinculado de uma história mais geral da educação. Considerando que mudaram as exigências para a formação básica, para a educação, a educação dos adultos também se altera. Conforme é possível constatar no Quadro N° 2, as matrículas na EJA vêm crescendo principalmente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Quadro 2 - Matrícula de EJA no Ensino Fundamental e Médio em cursos presenciais (1997 – 2006)

	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	Ensino Médio
Ano	Total	Total	Total
1997	899.072	1.311.253	390.925
1999	817.081	1.295.133	656.572
2001	1.151.429	1.485.459	987.376
2003	1.151.018	1.764.869	980.743
2005	1.488.574	1.906.976	1.223.859
2006	1.487.072	2.029.153	1.345.165

Fonte: Censo Escolar do INEP

Mesmo com uma pequena redução nos últimos anos, o aumento durante o período descrito é muito significativo. Dentro dessa perspectiva, trago um apontamento da Declaração de Hamburgo, fruto da V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, promovida pela UNESCO), onde a educação de jovens e adultos aparece como “a chave para o século XXI”. Os conferencistas apontam para o destaque que a EJA terá nesse século. Sabendo dos agentes financiadores dessas conferências e sua atuação no campo das propostas de educação na América Latina e no terceiro mundo em geral, destaco a metáfora da chave e aponto para uma contradição, que acredito ser fundamental: em que medida seria esta a chave da emancipação dos educandos e de sua libertação ou em que medida seria a chave da adaptação às exigências do novo modo de produção. Para Freire (2002, p.20), “as classes dominantes não têm porque temer, por exemplo, a unidade da prática e da teoria, na capacitação – (...) – da chamada mão-de-obra qualificada, desde, porém, que nesta unidade, a teoria que se fale seja a teoria neutra e uma técnica neutra”. Sabendo da inexistência dessa neutralidade, pode-se concluir que essa postura favorece aqueles que estão no poder no momento. Essa ideia favorece o pensamento dominante que não é questionado.

Nesse processo de produção e reprodução da força de trabalho que visa uma assimilação do trabalhador à ideologia capitalista, as muitas mediações presentes podem apontar contraditoriamente para outros rumos. A qualificação que se oferece e que se deseja que os trabalhadores tenham pode ser utilizada pelos trabalhadores para outros fins que não aqueles pensados pela classe dominante. O sistema de produção exige um trabalhador com iniciativa, que saiba se associar para resolver os problemas. E essas qualidades são importantes também para a superação da alienação no trabalho e para a emancipação.

Compreendo, a exemplo de Theodor W. Adorno, que a educação, por si, não é necessariamente um fator de emancipação. Pois o processo educativo pode ser tanto alienante como emancipador, tanto adaptador quanto libertador. Pode construir a simples reprodução da realidade vigente, se estiver dissociado de uma criticidade, de uma consciência histórica e social em relação ao papel da educação, dos sujeitos envolvidos, da sociedade e do próprio ato educativo. Ou pode usar os mesmos recursos para construir uma análise crítica da sociedade, buscando uma humanização, um senso de coletividade, uma visão histórica e crítica da realidade. Dessa forma, responder a questão em relação ao tipo de formação a que nos referimos passa por uma definição do horizonte de nossa ação: ou ela é transformadora de uma pequena realidade, ainda que seja, mas que almeja transformar outras realidades e a sociedade como um todo, ou ela serve apenas para adaptar os trabalhadores às necessidades do mercado. Ao trazer a questão “formação dos trabalhadores” é importante apontar para a contradição entre os interesses dos trabalhadores e dos capitalistas em relação a essa formação.

1.6 A educação popular dos jovens e adultos: uma educação de resistência, contestação e transformação

Na maioria das vezes, o termo educação popular aparece associado à educação de adultos, ou por vezes, aparecem até como sinônimos. Porém segundo Gadotti:

os termos educação de adultos e educação não-formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. No entanto, o termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a Unesco, para referir-se a uma área especializada da educação. A educação não-formal tem sido utilizada, especialmente nos Estados Unidos, para referir-se à educação de adultos que se desenvolve nos países do Terceiro Mundo. (...) No Brasil, a educação de adultos tem sido, particularmente a partir da II Guerra Mundial, de responsabilidade do Estado. Já a educação não-formal, esteve vinculada as organizações não governamentais... (2008, p.31)

No momento em que a educação de adultos vai se institucionalizando, continuam se desenvolvendo e vão surgindo novos movimentos que aos poucos consolidam a ideia de uma educação popular. Geralmente essa educação aparece associada com a EJA, como se fosse a mesma. Entretanto, é importante diferenciar uma de outra. Podemos ter uma educação de adultos que seja popular, sim, porém não é o fato de ser educação de adultos que a torna popular. Da mesma forma, podemos ter uma educação popular que não seja de adultos, quando falamos, por exemplo, em uma educação popular das crianças.

A educação popular surge nas décadas de 50 e 60, à margem da educação de adultos e em oposição a ela como um movimento de contestação. Enquanto a educação de adultos estava abrigada pelo Estado e seus interesses, os movimentos populares iam consolidando a sua contraproposta. Um movimento, segundo Brandão (1994, p.36), “primeiro de renovação, e, depois, de revolução do saber e de transformação do mundo através do poder de um saber popular”. Esse movimento incorpora um movimento pedagógico para renovar a educação, partindo de uma nova concepção das relações entre os homens, na educação, nos movimentos, procurando envolver toda e qualquer troca de saberes no objetivo de realizar uma transformação da vida social. Essa forma de fazer e de pensar a educação foi influenciada por diversos movimentos espalhados pelo mundo. A educação popular reunia grupos de classes populares, intelectuais, militantes, ativistas, personalidades e algumas instituições ou grupos como as Igrejas, as organizações de trabalhadores, os movimentos populares e os partidos políticos.

A educação popular surge da necessidade de contestação a um discurso de igualdade dentro do Estado para dar voz às classes silenciadas no conflito das classes gerador do Estado numa sociedade de classes. Na América Latina, ela desenvolveu-se enquanto uma educação aberta aos camponeses, indígenas, mulheres, trabalhadores rurais, favelados, populações que historicamente haviam sido excluídas não apenas do processo educativo formal, mas também do acesso aos bens materiais e culturais produzidos socialmente. É uma educação que tem uma característica específica, pois afirma a possibilidade da emancipação dessas camadas da sociedade, sendo capaz de contribuir para uma construção de uma nova ordem, que seja libertadora dos setores sociais que estão à margem das decisões políticas e do acesso aos bens. Nesse sentido, é uma educação política, que recusa a neutralidade e busca o que Paulo Freire chamava de “uma prática da liberdade”, tendo uma perspectiva emancipatória, uma proposta

que visa à autonomia a partir de um trabalho pedagógico das classes trabalhadoras, uma Pedagogia do Oprimido.

Paulo Freire, em sua obra, apresenta a educação popular intimamente ligada aos oprimidos e sua atuação. Toda a ação estaria pautada na emancipação do indivíduo e da sociedade, na superação da opressão e da desigualdade social. A grande tarefa da educação é a construção de uma sociedade, segundo Freire (2001, p. 101), “em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora da curiosidade, mantenedora da curiosidade.” Mas ele sabe que a educação sozinha não é capaz de dar conta de todas as transformações de que o mundo necessita, mas também que a grande transformação da sociedade é feita de pequenas mudanças, dentre elas as mudanças na educação.

Na elaboração de uma proposta de educação popular é fundamental a formulação de uma nova metodologia, uma pedagogia diferente. Não basta a utilização do método Paulo Freire, ainda que ele possa ser considerado como referência para que uma experiência se constitua como educação popular. Segundo Gadotti (1996,p.23):

a educação popular, que vem inspirando como utopia latino-americana os movimentos populares, sempre foi ousada. Ela rompeu com esquemas formais rígidos do ensino regular, com um passado de desvalorização da educação de jovens e adultos e enfrentou o preconceito de que adultos “já não tem mais jeito” e de que basta o Estado investir em ensino fundamental para “fechar a torneira” do analfabetismo.

Para que uma experiência seja de fato popular ela deve brotar “dos populares”, da classe trabalhadora e voltar a essa classe como uma metodologia capaz de propor transformações na sua realidade. Essa metodologia, além de ser pedagógica no sentido do aprendizado e da cultura que se desenvolve, deve ser também caminho de luta pelas mudanças necessárias, logo política. A eficácia do método de Paulo Freire reside no encontro da metodologia (práxis), que gera ação e transformação, ou seja, transforma as ações desenvolvidas até aquele momento, que passam a ser ressignificadas.

Conforme aponta Freire (2001, p.60), “o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes!”. Todos os movimentos ao longo da história podem ser citados como pequenas ou grandes tarefas nesta transformação, desde as ações dos

quilombolas, dos abolicionistas, dos movimentos sindicais, da ação anarquista, os grupos de organização e solidariedade popular, etc. Os movimentos sociais ou movimentos populares estão presentes na educação popular, desde suas origens. A opção, desde os anos 60, era exatamente pela promoção de práticas educativas libertadoras para o desenvolvimento de sujeitos coletivos e populares, capazes de constituírem-se como protagonistas das necessárias mudanças sociais e políticas em favor da justiça, da igualdade. Uma clara oposição a uma educação elitizada que não atende aos interesses populares e uma alternativa ao modelo existente de educação.

Segundo Gadotti (2008, p.34), “uma educação voltada para os interesses do povo, que não eram os interesses do Estado Burguês. Por isso ela deveria ser uma educação não-estatal, não oficial”. Devido ao grande respeito e valorização do saber popular com base nos movimentos dos séculos XIX e XX, ela tem uma história de luta contra os opressores que deve sempre ser lembrada, jamais esquecida. É uma alternativa político-pedagógica para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representavam e até afetavam os interesses populares. Esse modelo educativo surge em oposição ao modelo burguês de “educação para o povo” e busca uma “educação das classes trabalhadoras”. Feita “com” e não “para” como diria Paulo Freire.

No período que antecedeu o Golpe de 1964, destaca-se, em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, antecedido de seminários regionais. Paulo Freire participa de um desses seminários. Esse congresso pode ser considerado um grande divisor de águas na história da EJA no Brasil, pois marca a preocupação dos educadores com a criação de uma metodologia adequada para a modalidade. Ele marcava, segundo Paiva, (1987, p. 210) “(...) a intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes nesse terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida da Nação”. A questão da inclusão dos adultos na participação dos destinos da nação é central no discurso político e pedagógico desse período.

Nesse momento se destaca o Movimento de Educação de Base (MEB), uma parceria com a CNBB, com patrocínio do Governo Federal. Segundo Brandão (2001, p.37), “o MEB pouco depois de criado, entre 1960 e 1961 (...) vinculou-se aos movimentos de cultura

popular e passou a identificar-se como um deles”. O MEB era estruturado como um sistema de Educação de Base, tinha uma equipe local que planejava, executava e coordenava o programa a ser trabalhado em áreas determinadas, de onde eram selecionados e treinados educadores voluntários. Era organizado num sistema Rádio Educativo, com emissões radiofônicas, objetivando fortalecer esta educação de base. Esta base era entendida como, informa Brandão (2001, p.38), “a participação consciente e crítica no processo crítico de reconstrução de seu próprio mundo”, não apenas como simples inclusão em projetos de desenvolvimento das comunidades, comuns nessa época, mas tutelados. Os movimentos de educação popular que se destacam são o Movimento de Cultura Popular do Recife e os Centros Populares de Cultura, ambos da UNE (União Nacional dos Estudantes). Esses centros, através da música do teatro popular, eram uma forma de engajamento universitário na busca por mudanças.

Assim, a educação, por sua face política e pedagógica, era instrumento utilizado pelos diversos grupos para se aproximar das camadas populares. Com o ímpeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek e a entrada das transnacionais na economia do Brasil, desarticularam-se as elites nacionais e o padrão de consumo já não era o mesmo, pois a crise no emprego e na produção crescia. Assim, a luta por maior participação nas decisões fazia crescer a insatisfação e as manifestações. Segundo Freire (1976, p.89), “não era só o alarmante índice de analfabetismo e a sua superação. (...) O problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também nossa experiência democrática. Ou tentarmos simultaneamente as duas coisas”. A educação popular pleiteava essa conquista: reinventar a democracia a partir de uma nova pedagogia, não apenas como uma proposta de educação, mas como um plano que colaborava na transformação da sociedade.

A educação de adultos ganha muita importância como forma de conquistar apoio das classes populares. As diversas ideologias transparecem nos movimentos e campanhas propostos nessa época – seja como contestação ou acomodação ao modelo vivido. Segundo Brandão (1994, p.35), “enquanto a educação de adultos gerou (...) ideias e desdobramentos de nomes, métodos e propostas que garantiam a sua vigência e atualizavam uma aparência de permanente renovação, uma educação popular irrompeu como um movimento”. Esse movimento muitas vezes era clandestino, extra-oficial, como uma oposição radical ao

movimento de educação de adultos que lhe precedia. Essas duas tendências sempre foram muito próximas uma da outra, e por isso a confusão ou a aproximação realizada entre elas.

Há que se delimitar bem a fronteira do que se entende ou se entendia por educação popular na década de 60 e qual o entendimento que nesse trabalho pretendo assumir. Sabe-se que a relação entre os modelos apontados não é estanque e que as práticas por vezes podem coincidir. Ao mesmo tempo, entendo que algumas práticas não podem ser assumidas como de educação popular, talvez na perspectiva da educação de adultos, pois entendo a educação popular, seguindo Brandão (1994, p.37), como “afirmação (...) da necessidade de transformação de todo o projeto de educação a partir do ponto de vista do trabalho popular”. As propostas podem ser reinventadas, podem encontrar semelhança nas atividades já realizadas, pois a história da educação não é linear. Podemos trabalhar com as diferentes durações e temporalidades. As diferenças entre as propostas podem ser encontradas nas suas concepções, nos seus princípios. Enquanto a educação popular parte da comunidade da classe popular e tem como finalidade um movimento político pedagógico, a educação de adultos tem seu início num indivíduo excluído e tem por finalidade a comunidade na qual esse indivíduo irá se inserir.

Segundo Gadotti (2008, p. 36), “a educação popular e a educação de adultos na América Latina tiveram um desenvolvimento próprio, mas não completamente independente do contexto mundial”. De fato, as práticas de ambas se encontram e confirmam o fato de que não estiveram alheias ao contexto internacional e muito menos uma à outra, chegando por vezes a serem confundidas. Dessa forma, é possível numa educação popular de adultos, considerando-se as diferenças entre ambas. A educação popular é um esforço de organização e mobilização das classes populares para criação do novo a partir do poder dessa classe.

Segundo Wanderley (1994, p.58), “no início da década de 60, o Estado passou a operar um controle político-financeiro evidente, tanto nos casos em que ele mesmo foi a origem das experiências, quanto nos casos em que as instituições da sociedade civil criaram e depois colocaram sob seu manto protetor”. Essa mistura de educação de adultos e educação popular vai encontrar, no Estado, os espaços para seu desenvolvimento, pois não raras vezes os movimentos são financiados por ele ou contam com a sua colaboração e esse, por sua vez, também se ocupa e apropria de teorias, concepções defendidas e criadas nos movimentos populares. Vários movimentos são financiados pelo Estado ou promovidos por entidades

incentivadas pelo Estado. Os diversos setores e grupos que disputam o Estado usam a democratização da escolarização básica como base de suas ações. Todo esse movimento dá à educação uma característica própria de valorização da cultura popular.

Desde então, a Educação Popular e a EJA (entendida como extensão da escola para os mais pobres e por isso popular) no Brasil tomam rumos distintos: a EJA, como ensino oferecido pelo Estado, profissionalizante, funcional, com intuito de formar mão-de-obra e a educação popular como vinculada ao senso comum, ao saber popular e à informalidade. Com o Golpe Militar, a educação popular vai buscar abrigo nas ONGs e nos Movimentos Sociais, e a Educação de Adultos é assumida pelo Estado, muitas vezes sendo pronunciada como educação popular. O conflito entre uma educação estatal e a educação popular reside na vontade dos setores populares de conquistarem o Estado para a concretização de uma nova proposta política, voltada para os interesses das classes populares, promovendo uma inversão de prioridades. Segundo Gadotti (2008, p.70), “é verdade, a educação popular hoje se constitui num mosaico de teorias e de práticas. Mas ela tem como elemento comum nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres e, portanto, com a emancipação humana”. Esse é o horizonte da educação popular nesse período e também o limite e a possibilidade da sua ação em uma sociedade de classes ainda não emancipada.

1.7 A educação de jovens e adultos: das orientações internacionais à redução da ação do Estado

Dentre as experiências de educação de adultos e as várias nomenclaturas que elas podem assumir, sigo uma distinção simples para caracterizar e ao mesmo tempo diferenciar a educação de adultos e a educação popular. No tópico anterior, apresentei a educação popular como não-estatal e, por consequência, aponto para educação de adultos como a estatal. Entendo como educação de adultos todas as experiências de escolarização oferecidas pelo Estado aos adultos, centrando a análise desenvolvida na educação básica, mais especificamente na alfabetização. Essa particularidade da educação em geral e suas contradições, carrega também as contradições da totalidade da educação.

Tendo o Estado como o articulador das experiências educativas, uma análise da educação dos adultos passa por esse olhar sobre o Estado capitalista e seu caráter também contraditório. Segundo Gadotti (1993, p.57), “o Estado é contraditório: é força e consenso”, pois, para cumprir com as suas funções de acumulação, ele precisa impulsionar mecanismos

de participação para que possa ser legitimado e garantir o consentimento necessário a fim de possa continuar agindo. Essas funções são extremamente contraditórias, pois enquanto necessita acumular, é preciso também distribuir para legitimar-se, logo vive essa tensão. Conforme aponta Engels (1988, p.69), “na medida em que o Estado surgiu da necessidade de conter os antagonismos de classe, mas também apareceu no interior dos conflitos entre elas, torna-se geralmente um Estado em que predomina a classe mais poderosa, a classe econômica dominante”. Essa classe se utilizaria do Estado para obter e manter o poder político. As contradições perpassam também a educação e as políticas gestadas no interior do Estado.

O Estado é definido por Bottomore (1996, p.133) como “instituição que acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe (...) comitê dos assuntos comuns da burguesia”. Marx rompe com a visão hegeliana de um Estado que representaria, para Hegel apud Bottomore, (1996, p.134), “a materialização do interesse geral da sociedade. Estando supostamente situado acima dos interesses particulares, o Estado que seria capaz de superar a divisão entre ele próprio, Estado, e a Sociedade Civil”. Como aponte, essa visão é rejeitada por Marx, para quem o Estado, conforme Bottomore (1996, p.134), “na vida real não representa o interesse geral, mas antes defende os interesses da propriedade privada”. Para Marx, o Estado nada mais é do que um representante dos interesses da propriedade privada ou daqueles que a possuem. Dessa forma, os movimentos populares percebiam na educação pública um ponto central e estratégico num Estado capitalista que se diz democrático, pois a partir dela ele poderia ser conquistado e transformado. As classes populares passam a ensejar suas lutas para conquistá-lo, e o Estado, como resposta, realiza a institucionalização das experiências educativas, trazendo a educação pública como função educativa essencialmente estatal, que logo acaba ficando restrita à escolarização.

A forma encontrada pelo Estado para desenvolver a educação de adultos é a partir de políticas públicas. Uma política pública, de acordo com Redin (2001, p.30), é “uma intervenção do poder público, no sentido do ordenamento de opções prioritárias entre necessidades e interesses dos diferentes segmentos que compõem a sociedade”. As políticas são um conjunto de ações que desenvolve uma autoridade pública. Ou, um conjunto estratégico de ações e de medidas adotadas para consecução de determinados objetivos. Assim, toda política tem uma intencionalidade, um objetivo e atende a interesses determinados, geralmente, por seus proponentes. As políticas públicas deveriam estar em

consonância com a vontade, os interesses da população e com objetivos bem determinados e conhecidos pela sociedade. O Estado seria o interventor que, ao ouvir a sociedade civil, poderia propor as estratégias para enfrentamento dos problemas. Entretanto, como aponta Marx, essa separação de Estado e sociedade civil não é possível, uma vez que a sociedade está dividida em classes antagônicas, e, dessa forma, o Estado necessariamente deve estar de um lado do conflito.

No Brasil, com já destaquei, apenas a partir da Constituição de 1934 que a educação de adultos aparece garantida como direito fundamental e subjetivo. Essa Constituição dá competência ao Conselho Nacional de Educação para elaborar o Plano Nacional de Educação e abre espaço para uma série de movimentos ligados à educação dos adultos. Nesse sentido, a década 1940 é muito importante para a educação dos adultos, que recebe um impulso, seja pelos altos índices de analfabetismo, pelas profundas transformações realizadas na economia brasileira ou pela consolidação da industrialização. As motivações e toda a conjuntura internacional de expansão do sistema capitalista fazem com que o problema do analfabetismo tenha de ser tratado de maneira mais incisiva pelo Estado.

As conferências internacionais de educação vão dando novas conotações à educação de adultos, respaldando os interesses de seus financiadores, dentre eles o Banco Mundial, logo, o sucesso do mercado, de certa forma, passa também pela educação dos adultos. As ações irão tomar forma com a criação do Fundo do Ensino Primário, do Serviço de Educação de Adultos (SEA), da Campanha Nacional de Alfabetização, com o professor Lourenço Filho. Nessa mesma década é realizado o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, do qual surgem a Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e a Campanha Nacional de Educação Rural. O Estado tem nas campanhas a estratégia para enfrentar essa questão, tanto nas campanhas propostas por ele quanto nas que ele aparece como financiador.

Com o Golpe Militar de 1964 e até o período da abertura, na década de 80, a educação de adultos e a educação como um todo recebem uma atenção especial: pois se constituíam como uma importante mediação entre os interesses dos militares e a sociedade. Entretanto, para os movimentos populares, segundo Brandão (2001, p.53-4), “o golpe militar veio como um vulcão ameaçador”, pois a partir de então foram exilados os intelectuais e os participantes dos movimentos eram presos. Todo e qualquer programa que contrariava os interesses era

reprimido. Para garantir a mediação com a sociedade, os militares incentivaram programas conservadores (Cruzada de Ação Básica Cristã, por exemplo) e criaram, à sua própria maneira, dois modelos de educação de adultos que atendiam a seus interesses: o MOBRAL e o Ensino Supletivo.

O MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização - chega com a promessa de extinguir, em 10 anos, o analfabetismo. Caracterizado por ser uma ação paralela às demais ações de educação de jovens e adultos, com uma estrutura descentralizada nas Comissões Municipais e pela centralização da direção na Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, não estava vinculado ao Ministério, era independente, tinha verbas próprias, oriundas da iniciativa privada e da sociedade civil. Realizava parceria com os municípios, estados, sociedade civil e iniciativa privada. Mas tinha o controle das concepções com a centralização. O Ensino Supletivo, através dos exames e cursos, podia realizar quatro funções; suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. A suplência aos atrasados na idade/série; aperfeiçoamento a todos; aprendizagem como formação para o trabalho e qualificação como profissionalização. O papel da educação de jovens e adultos com o Supletivo e o MOBRAL era, ao suprir a formação necessária, certificar e qualificar a mão-de-obra que o desenvolvimento do país necessitava. A tarefa era adequar a educação, os educadores e educandos ao modelo de desenvolvimento. Segundo Viegas,

a análise da educação de adultos no período ditatorial revela uma contradição (...) Se, por um lado, principalmente até meados da década de 70, as praticas educativas ocorrem na lógica dos acordo MEC-USAID, portanto tendo como objetivo o controle político da população e de suas reivindicações de acesso à educação, por outro, a necessidade de dar respostas às reivindicações sociais de um mínimo de investimento na continuidade da formação da força de trabalho. (2002, p.142)

Toda a legislação a partir da lei 5.692/71 permitiu, segundo Haddad (1997, p.117), “a criação, em vários estados e municípios, de uma estrutura básica de educação de adultos”, e isso proporcionou a possibilidade de seu maior reconhecimento. Mas também é possível indicar um maior comprometimento do Estado brasileiro com essa modalidade como forma de ampliar o atendimento e o direito à escolarização para aqueles que não puderam fazê-lo em idade “adequada”. O governo dos militares, apesar de seus interesses, contribui com as suas políticas públicas, para uma grande política pública de educação de adultos.

A presença do Estado nas políticas públicas de educação de jovens e adultos, em particular, não pode ser desvinculada de sua ação na educação em geral e também na

economia. É importante destacar a orientação política das ações para que a análise realizada tenha a profundidade almejada neste trabalho. Considerando que a ação estatal na educação dos adultos ao longo da história visava à produção ou à reprodução da força de trabalho, o papel do Estado vai se modificando nessa história. Ao ser alterado o processo de produção no início da década de 70, além de se estruturarem novas necessidades, aos trabalhadores o papel do Estado também se modifica. O horizonte político dessa modificação passa por um olhar do liberalismo e do neoliberalismo que são apontados por Viegas (2002, p.56), “como ideologias que procuram sistematizar as idéias que dão base à existência do capitalismo e às práticas sociais das classes dominantes”. Se o liberalismo tem uma relação com o fordismo e a organização de um Estado de bem-estar, o neoliberalismo está ligado à reestruturação produtiva e às modificações no papel do Estado.

Muitos autores irão caracterizar uma crise do Estado nesse período em que se evidencia a contradição entre a acumulação e a necessidade de legitimação com uma distribuição da renda a partir dos direitos sociais. Para Viegas (2002, p. 60), “a crise do Estado-providência tem levado à crise fiscal do Estado face à disputa entre os fundos públicos destinados a reprodução do capital e os que financiam a produção de bens e serviços sociais públicos”. Entre esses, encontra-se a educação. Essa crise que se anuncia preconizando uma liberação do mercado, e por consequência uma redução da ação do Estado, tem demonstrado um aumento no gerenciamento e controle do mercado por parte das empresas, no qual o Estado também colabora. Para uma crítica a este pensamento podemos utilizar o conceito de Estado apresentado por João Bernardo a partir da divisão em “Estado Restrito e Estado Amplo”. Essa divisão aparece assim explicada, em Viegas (2002, p. 58): “o Estado Restrito é representado pelo parlamento o governo e os três poderes clássicos: Executivo, Legislativo e Judiciário (...) já o Estado Amplo é representado hoje, pelas grandes companhias transnacionais”. Assim, o Estado seria a articulação entre as duas esferas, e o neoliberalismo nada mais do que o domínio e a ação do Estado Amplo sobre o Restrito. Dessa forma, a diminuição da participação do Estado Restrito nas políticas públicas de educação de jovens e adultos pode ser compreendida também com uma ampliação da participação do Estado Amplo.

Com o fim do Golpe e o começo da abertura política se consolida, a partir de algumas práticas, um rompimento com a ampliação nas políticas públicas de educação de jovens e adultos coordenadas pelo governo, (Estado Restrito) que haviam sido iniciadas durante a

ditadura. Uma ação, que aponto inicialmente, é a substituição do MOBRAL pela Fundação Educar em 1985. Mesmo sendo esse um período de constituição das instituições e das relações sociais mais democráticas, os direitos sociais se ampliam, mas não são acompanhados de políticas públicas que os efetivem. A substituta do MOBRAL, a Fundação Educar, vincula-se ao Ministério da Educação e torna-se um órgão de pesquisa e fomento. Desse modo, ela descentraliza suas atividades e se propõe a financiar algumas propostas de educação de adultos das prefeituras e instituições, dando nova visibilidade a alguns movimentos de educação popular escondidos desde o golpe.

Todo esse movimento de redemocratização é coroado pela constituição de 1988, chamada Constituição Cidadã. A educação de adultos aparece nessa constituição no artigo 208: “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL 1988, p.138). A educação de adultos é assumida pelo governo como uma obrigação do Estado. Oliveira (2005, p.34) aponta que esta Constituição “consagrou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental como direito universal para jovens e adultos, independentemente da idade”. O Estado assume a necessidade de uma política pública para enfrentar a exclusão, o analfabetismo e a falta de escolarização, fruto das pressões dos movimentos populares. Entretanto, continua sendo coordenado pelas políticas externas dos financiadores da economia que indicam o destino dos recursos e mais uma vez os problemas se agravam.

Na década de 1990, a educação de jovens e adultos é influenciada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia. Nesse mesmo ano, Fernando Collor assume e extingue a Fundação Educar, passando aos parceiros da Fundação a responsabilidade pela educação de adultos. A partir daí, o governo federal não tem nenhum programa efetivo de alfabetização, somente os municípios. O presidente promete e lança o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) em substituição à Fundação. Mas ele é deposto, e o PNAC não sai do papel. Assume, então, Itamar Franco e, para acessar aos créditos da Conferência de Jomtien, o governo apresenta um Plano Decenal (1993-2003). Fernando Henrique Cardoso, ao assumir o cargo de presidente, descarta esse plano e inicia a reforma político-institucional da educação, ao lado da promulgação da nova LDB, lei que prevê a construção de um Plano Nacional de Educação.

A educação de adultos continua sofrendo, pois o governo, como mostra Cruanches

(2000, p. 60), “vetou medidas que aumentassem direitos aos estudantes, bem como o aumento dos gastos do MEC com a Educação de Jovens e Adultos”. O governo abandona os planos e estratégias firmadas na conferência e assume os acordos com as agências multilaterais. Viero, Siqueira & Viegas (1999, p.42), citam, como exemplo, o Banco Mundial “que orienta as políticas nacionais de educação a partir de uma visão economicista, transformando os direitos sociais, parâmetros para a luta pela justiça social, em direitos possíveis”. Os direitos sociais passam a ser relativizados e as definições das políticas passam das conferências internacionais para os acordos com os financiadores das economias.

Nesse momento, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96). Essa lei mantém o caráter de suplência da educação de jovens e adultos expresso nos exames supletivos, mas também, nas concepções de educação. Entretanto, é a Emenda 14/96, principal instrumento da reforma, que retira da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicarem o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental. Elimina a obrigatoriedade do Estado em criar as condições de acesso e permanência para os educandos na escola, colocando nos indivíduos a responsabilidade por procurarem a educação de adultos e reduzindo cada vez mais o papel do Estado como financiador das demandas. Ela cria o FUNDEF que, segundo Viero, Siqueira & Viegas (1999, p.47), “exclui os alunos do ensino supletivo do cálculo para o recebimento dos recursos, e representa em seu conjunto, um grande retrocesso da educação de jovens e adultos no plano do legislativo”.

Também na década de 1990 ocorre V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, na Alemanha no ano de 1997. Essa conferência, segundo a UNESCO (2009), “é um marco no debate sobre educação de adultos e educação não-formal”. Os dois documentos básicos adotados pelos delegados ao final dessa conferência enfatizaram a educação de adultos e a educação ao longo da vida como ferramentas fundamentais para responder aos desafios globais do Século XXI.

Desde o fim do MOBREAL, não há uma política nacional para a educação de adultos. Existem alguns programas como o Programa da Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de

Jovens e Adultos. Em todos esses programas o governo é parceiro, seja dos estados, dos municípios, da sociedade civil ou da iniciativa privada, fazendo repasses de recursos. Essa tem sido a tônica da educação de adultos, principalmente com relação à alfabetização: esperar a caridade e a boa vontade de algumas organizações. Como exemplo, Siqueira vai apontar como a educação de adultos se organizou na década de 1990, início do século XXI, especialmente no Rio Grande do Sul:

as modalidades de ensino são as mesmas implantadas na década de 1970 e apresentam as seguintes organizações: CES – Centro de Estudos Supletivos, CRES – Centro Regional de Ensino Supletivo e NOES – Núcleo de Organização de Ensino Supletivo. Os exames supletivos permanecem nesse período e, além dessa modalidade, a SEC continuou trabalhando com o projeto Ler – Lendo e Escrevendo o Rio Grande. Esse projeto foi implantado em 1990 pelo governo do Estado do RS para alfabetização e pós-alfabetização de adultos. O projeto Ler contém os quatro primeiros anos de escolarização (SIQUEIRA, 2007, p.91)

Mantêm-se estruturas e propostas forjadas ainda no período militar, e a educação de adultos para o Ensino Médio e Fundamental em grande parte dos estados é repassada para a iniciativa privada. A alfabetização foi abandonada e as experiências que ainda existem são de governos municipais, estaduais ou de organizações não-governamentais, como a experiência do MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Segundo Siqueira (2007, p.97) “não existe, no Brasil, política pública para educação de jovens e adultos, o que existe são tentativas de dar a impressão de que o governo federal e os governos estaduais estão se preocupando com o problema através de propagandas e da conclamação da sociedade civil organizada”. Essa é uma característica comum das experiências atuais de educação de adultos: as parcerias entre Estado e sociedade civil.

A sociedade civil, conforme Bottomore (1996, p.351), “é uma arena de necessidades particulares”. Esse conceito tem, em Marx e Gramsci, segundo Wood (2003, p.205), “uma longa e tortuosa história”. De acordo com Wood (2003, p.205), “essa ideia versátil se transformou numa expressão mágica adaptável a todas as situações da esquerda, abrigando uma ampla gama de aspirações emancipadoras, bem como – é preciso que se diga - um conjunto de desculpas para justificar o recuo político”. Considerando uma sociedade de classes que disputam o poder no Estado, esse pode estar a serviço de uma dessas classes fazendo desaparecer a oposição dualista entre Estado e sociedade civil. Com a desculpa de fazer algo para reduzir as desigualdades, alguns setores da sociedade civil se apresentam como parceiros do Estado e representantes da sociedade como um todo, quando de fato estão

a serviço de uma classe dominante e da manutenção de seus interesses. O termo sociedade civil aparece como forma de camuflar os interesses.

Acredito que, no caso da educação de adultos em especial, a ausência de políticas públicas pode ser considerada uma política. Ou seja, atendendo os interesses de um setor (classe) da sociedade o governo deixa outro desatendido. Se no âmbito nacional as políticas são inexistentes, alguns estados e municípios têm procurado atender a demanda a partir de programas próprios ou das parcerias oferecidos pelo governo federal. Exemplo disso são as experiências de MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) espalhadas por todo país. Neste trabalho, vou focar nas experiências de São Paulo (a pioneira), de Porto Alegre e a do Rio Grande do Sul, que é o objeto de minha pesquisa.

1.8 As experiências do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA): uma tentativa de inversão nas prioridades do Estado Brasileiro

A luta contra a analfabetismo no Brasil é antiga, mas ainda não alcançou a sua principal meta que é a eliminação do analfabetismo. Segundo dados do PNAD, em 2006, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 10,4%. A população se sensibilizou muitas vezes com a questão, governos realizaram diversas tentativas, mas o analfabetismo persiste. No relato de Gadotti (2008, p. 38), “Sensibilizado pela enorme quantidade de analfabetos no Brasil (em torno de 76% da população adulta), o poeta fluminense Olavo Bilac (1865-1918), no início do século XX, liderou uma campanha contra o analfabetismo”. É dessa forma que o analfabetismo vem sendo enfrentado ao longo da história: pela união de movimentos populares, por iniciativas de setores da sociedade civil, ou em grandes campanhas, algumas delas lideradas pelo Estado.

Poucas vezes na história do Brasil o enfrentamento do analfabetismo foi tema de políticas públicas. Essa questão, geralmente, foi tema de campanhas e ações pontuais ou isoladas, muitas delas marcadas pela descontinuidade, nos estados e municípios. Na década de 40, iniciam diversas campanhas estatais para a superação do analfabetismo. Segundo Gadotti (2008, p. 38), “falava-se em ‘doença do analfabetismo’, em ‘chaga’, ‘erva daninha’”. Essa tem sido a visão de educação de adultos do Estado brasileiro, na sua história, confirmada pelo tratamento dado à educação de adultos desde a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, no governo de Eurico Gaspar Dutra em 1947, até o Programa Brasil Alfabetizado no governo de Luis Inácio Lula da Silva. O MOBREAL, com todas as suas contradições, talvez

tenha sido uma das maiores políticas públicas em nível nacional para alfabetização de adultos.

Ao mesmo tempo em que o Estado propunha suas políticas públicas de educação de adultos e que alguns setores da sociedade se articulavam em campanhas, os movimentos populares também se organizavam a partir de associações, igrejas, nos sindicatos, nos partidos políticos, promovendo a educação popular. Esses grupos, segundo Brandão (2001, p.46), “acreditavam que nenhum processo revolucionário seria eficaz se a instrução pública não fosse recriada para que todos os homens e mulheres gerenciassem a sua própria autonomia”. Dessa forma, suas experiências educativas apontam para uma transformação na educação em particular e para a sociedade como um todo. E partindo do papel mediador da educação, é possível buscar a inversão das prioridades do Estado e constituir estratégias para, a partir da educação, (re) tomar o poder estatal em favor das classes.

Dessa concepção surgia também outro olhar sobre o analfabeto, o analfabetismo e o processo de alfabetização. Se na visão das campanhas o analfabetismo é chaga ou erva daninha a ser erradicada, o analfabeto é alguém infectado que precisa do remédio e a alfabetização seria a aplicação dessa vacina. Na concepção da educação popular, o analfabetismo é fruto de um processo de exclusão do analfabeto, que é alguém que teve seus direitos negados e que agora precisa compreender-se política e historicamente a partir da alfabetização. A partir dessa contradição entre uma educação de adultos estatal e uma educação popular, surgem as experiências do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) que serão analisadas a seguir, nomeadamente o MOVA/SP, MOVA-POA e o MOVA/RS.

Acredito que a primeira contradição está na escolha do nome: movimento. A palavra movimento surge de uma forte vontade de romper com as campanhas e da busca de integrar os movimentos populares nas políticas públicas. Mas isso pode significar ao mesmo tempo dividir com os movimentos populares uma obrigação do Estado. De acordo com Carlos Alberto Torres, *apud* Gadotti (1993), “os movimentos populares são frequentemente definidos, no Brasil, como organizações de base, lutando pela extensão da educação para todos”. Esse seria o caso do MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos – tentar, a partir da alfabetização, expandir uma educação de qualidade para toda a população em todas as faixas etárias. Junto a Brandão (2001p. 61), “partimos do resgate da história do MOVA-SP, tomando sua criação como um marco de referência para o Rio Grande do Sul, porém não

somente, mas para todos os MOVAs, que hoje somam mais de vinte Movimentos de Alfabetização...”. Passados quase 20 anos da primeira experiência, o MOVA-Brasil busca reunir todas as experiências num fórum nacional.

É possível perceber que na história da educação e da educação de adultos as experiências de alfabetização tomam contornos diferentes, oscilando entre campanhas, programas de governos, iniciativas da sociedade civil a partir dos movimentos populares ou de associações de empresas e organizações não-governamentais. Todas as ações são influenciadas tanto por elementos externos quanto por sua própria estrutura. Cada uma das experiências carrega consigo marcas das anteriores que são reconstituídas nas práticas sociais de cada nova experiência. Nesse sentido, as categorias de causa e efeito podem nos ajudar a pensar como se manifesta a particularidade do MOVA/RS, junto a características semelhantes, gerais, dessa prática com as outras ocorridas ao longo da história. Segundo Cheptulin (1982, p.231), a “interação de dois ou mais corpos, ou, ainda, como a interação de elementos ou aspectos de um mesmo corpo acarretando certas mudanças nos corpos, elementos ou aspectos, agindo uns sobre os outros e o efeito como as mudanças surgidas nos corpos, elementos e aspectos agindo uns sobre os outros, em decorrência de sua interação”. Ou seja, como as outras experiências influenciam o MOVA/RS e como o próprio programa em sua estrutura vai se modificando e produzindo.

Analisando diacronicamente, é possível identificar muitos elementos comuns entre as experiências de educação de jovens e adultos que relatamos. Utilizo como referências, na constituição da particularidade do MOVA/RS, as experiências do MOVA/SP (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo) e do MOVA/POA (Movimento de Alfabetização da Cidade de Porto Alegre). Essa análise ajudará a perceber, a partir das ligações entre elementos, práticas sociais, as necessidades e as contingências que definem essa particularidade. O necessário, segundo Cheptulin “não existe em estado puro e se manifesta mediante uma grande quantidade de desvios contingente, seu conhecimento só é possível por meio do estudo do contingente e a colocação em evidência, nele, das tendências necessárias” (CHEPTULIN 1982, p.251). São as contingências que estabelecem as interações entre os fenômenos ou práticas sociais; elas aos poucos nos revelam o necessário e possibilitam o aprofundamento do conhecimento. Assim, as propriedades do MOVA/RS, que seriam contingências ou efeitos de sua ligação, com outras práticas de Educação de Jovens e Adultos ajudam a estabelecer o necessário na análise desse fenômeno. Cabe ressaltar as diversas

alterações que foram ocorrendo desde o MOVA/SP até o MOVA/RS.

Destaco as mudanças do MOVA/SP, que é o pioneiro, para o MOVA/RS, meu objeto de pesquisa, passando pelo MOVA/Porto Alegre, uma influência direta ao MOVA/RS, tendo em alguns casos até as mesmas pessoas na sua coordenação. Cada experiência tem as suas particularidades, mas também aspectos comuns às outras que ajudam a formar a sua singularidade. Como exemplos, posso citar as origens, o momento histórico ou contexto, as ações, os princípios ou objetivos.

1.8.1 A educação de adultos e a educação popular nas experiências do MOVA de São Paulo e Rio Grande do Sul: a institucionalização das experiências populares de alfabetização

Conforme apresentei anteriormente, há uma contradição na história de nosso país, entre uma educação de adultos (estatal) e a educação popular (fruto dos movimentos populares). Uma educação popular historicamente esteve oposta ao Estado, nesse processo. Segundo Gadotti (2008, p.59), “o Estado, numa democracia, é o representante tanto dos setores médios quanto da burguesia e dos setores populares”, mas esta idealização do Estado já foi questionada pelo próprio Marx, pois se considerarmos o caráter classista da sociedade, como seria possível representar, ao mesmo tempo, classes com interesses opostos? O MOVA desde seu lançamento se apresenta dentro dessa contradição: fazer um movimento popular dentro de uma estrutura estatal.

Alguns aspectos das experiências de MOVA merecem destaque e ao descrevê-los, busco apontar para as contradições presentes em cada experiência. Destaco questões referentes ao contexto em que elas originam-se, as características das entidades parceiras, a participação dos movimentos populares, a formação permanente e valorização dos profissionais, as concepções de alfabetização e, por fim, o aspecto do papel do Estado representado pelos governos, no que tange à proposição, administração e continuidade das propostas.

O Estado, muitas vezes, financiou iniciativas populares, utilizou-se de seus métodos, proporcionou estrutura, enfim, se apoderou de experiências populares ou conclamou os diversos setores da sociedade para colaborar em suas campanhas. O inédito na proposta do MOVA é tentar, pela primeira vez na história do país, a articulação de uma parceria entre o Estado e os movimentos populares, apontados como a sociedade civil. De fato, a experiência

do MOVA é inédita nesse ponto e, para que ela se realizasse, segundo Gadotti (2008, p. 81), “foi preciso operar uma profunda reforma do Estado e das instituições políticas do município, introduzindo novos atores no processo decisório: a população excluída e segregada da metrópole”. A inclusão se dá com um conceito de participação popular pautado na gestão partilhada de todos os processos, num respeito pela autonomia dos movimentos, pela abertura de novos canais de participação e ao mesmo tempo a utilização eficaz dos já existentes, para ampliar a transparência administrativa.

1.8.1.1 – O contexto das experiências: as mudanças na atuação e na composição dos “parceiros”

O MOVA-SP inicia em 1989 na gestão de Luíza Erundina de Souza, do Partido dos Trabalhadores, tendo como Secretário de Educação o Prof. Paulo Freire. O MOVA-POA (Movimento de Alfabetização de Adultos de Porto Alegre) é lançado em 1997 na gestão de Raul Pont, também do Partido dos Trabalhadores (PT), tendo como secretário municipal da educação José Clóvis de Azevedo. Em São Paulo, o MOVA aparece na primeira gestão da frente popular e, em Porto Alegre, somente na terceira. O MOVA-RS irá surgir 10 anos depois do MOVA/SP e 2 anos depois de Porto Alegre, quando a Frente Popular assume a tarefa de governar o estado do Rio Grande do Sul. A característica comum é que todos estão ligados a administrações de governos ditos populares. Segundo Gadotti (2008, p.56), “o MOVA-SP reunia três condições básicas para que um programa de educação de adultos tivesse êxito: empenho e organização dos movimentos sociais e populares; vontade política da administração; e apoio da sociedade”. Essas três condições se alastram para as outras experiências e, como acontecem em períodos diferentes da história, elas se apresentam de outras maneiras.

O contexto histórico de cada uma das experiências é fundamental para entender as suas origens. O momento de origem do MOVA-SP está mais próximo das discussões da democratização do país – pois ele surge no ano em que acontece, passados vários anos, uma eleição para presidente. Era o ano seguinte à nova constituição e os conceitos de participação e democracia, bem como o próprio enfrentamento ao neoliberalismo, estavam muito presentes. Nas experiências de Porto Alegre e depois do MOVA/RS já tínhamos passado pelo Plano Real e a primeira eleição de Fernando Henrique Cardoso, e a esquerda já não era mais a mesma; talvez estivesse mais distante de suas origens, de suas raízes, sua radicalidade. Como uma maneira de perceber essa mudança, podemos analisar a forma como são realizadas as

parcerias e como os movimentos populares participam em cada momento.

Em São Paulo, a presença e a participação dos movimentos populares são muito fortes. No Rio Grande do Sul, nem tanto assim, haja vista a forma com se efetivam os convênios e os tipos de entidades conveniadas. A cidade de São Paulo, logo após a redemocratização, passa a ser administrada por uma mulher, nordestina, de um partido de esquerda, que tinha o desafio de implementar um projeto que fizesse frente ao projeto neoliberal em curso no continente. Como aponta Romão (1996, p.13), “passara a transição democrática, o país vinha de uma nova Constituição (...) realizaram-se eleições pra presidência da república – a primeira direta (...) vários partidos de oposição, como era o caso do PT, ganharam pleitos...” e por tudo isto, um clima de otimismo e muita esperança tomavam conta da nação, principalmente dos setores da esquerda.

É com essa esperança que os movimentos que já desenvolviam trabalhos de alfabetização vão até a prefeitura para, de acordo com Brandão (2001, p.61), “saber o que seria necessário para apoiar e ampliar estes atendimentos”. Após um período de análise das diversas experiências é que surge o primeiro documento do MOVA-SP. Nesse mesmo ano é realizado um simpósio do qual surge o Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da cidade de São Paulo. Para articular as experiências de alfabetização da cidade, a Secretaria de Educação propôs a composição das forças dos Movimentos junto com a Secretaria para combater o analfabetismo na cidade a partir de um Fórum Permanente - segundo aponta Bassi (1996, p. 31), a “instância máxima da estrutura organizacional”. Aos poucos, o MOVA vai trazendo para essa relação com o Estado diversos movimentos que vão se institucionalizando, deixando de ser um movimento popular para ser programa de governo, política pública.

O MOVA-SP ainda mantém a herança e a tradição dos movimentos populares, uma vez que cumpria duas tarefas, segundo Gadotti (1996, p.25), “(...) constituir uma esfera pública cidadã e não estatal; e de reagrupar as forças dispersas das organizações populares, contemplando, sobretudo as diversidades (...) reunir uma centena de movimentos populares que até então trabalhavam isoladamente e construir uma forma particular de parceria entre Estado e Sociedade Civil, não apenas administrativo-financeira, mas também político-pedagógica”. O MOVA-SP é oficializado em novembro de 1989, a partir de um decreto que tratava da celebração de convênios entre a Secretaria de Educação e Movimentos que já

trabalhavam ou que viriam a trabalhar com alfabetização.

As entidades deveriam ter uma personalidade jurídica, sem fins lucrativos e estarem comprometidas com uma proposta popular de alfabetização. Só poderia participar quem fizesse parte do Fórum. Para tanto era necessário, segundo Brandão (2001, p.62), “que o movimento apresente um relatório sobre a sua história, prática pedagógica ou proposta de trabalho. Após a apresentação do relatório, o Fórum fará uma avaliação do mesmo e enviará um representante”. Eram dois representantes: um da Secretaria e outro dos Movimentos. Todos os movimentos eram submetidos à aprovação do Fórum. E somente depois da aprovação é que o Movimento passava a integrar o Fórum e podia receber as verbas.

Se em São Paulo são os movimentos que procuraram a prefeitura para lançar o MOVA, em Porto Alegre e depois na experiência do Rio Grande do Sul, o MOVA é lançado por decreto. No MOVA-SP são os movimentos que já trabalhavam com alfabetização que procuram o governo. Em Porto Alegre, o governo propõe o movimento a partir de sua própria política de educação de adultos, iniciada nas duas gestões anteriores. O SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos, foi criado em 1989 no primeiro ano da Administração Popular como uma política pública para Educação de Adultos. A estrutura do SEJA é apresentada pela então Coordenadora Liana Borges: “são 250 educadores e educadoras municipais que pertencem ao SEJA, que de 1989 a 1996, atendeu 15260 pessoas. Destas, 14000 foram alfabetizadas; as demais concluíram o 1º grau em diversos locais de Porto Alegre” (SEJA/SMED 1997, p.14). Com toda a estrutura para enfrentar o desafio do analfabetismo, é realizada uma convocação da sociedade civil. A Secretaria Municipal de Educação propõe o MOVA-POA, coloca a serviço a estrutura do SEJA e convoca as entidades para auxiliarem nessa tarefa.

Nas palavras de Raul Pont, na apresentação dos Cadernos Pedagógicos do MOVA-POA, isso “faz parte desta transformação o acesso a todos a alfabetização (...). Através do MOVA-POA, queremos atingir cerca de 56 mil de um total de 69 mil porto-alegrenses ainda não alfabetizados”, (SEJA/SMED 1997, p.3). O prefeito assumia essa como uma das metas de seu mandato, o terceiro da Frente Popular no município. Na experiência de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul, o prefeito e o governador, respectivamente, por decreto, criam o MOVA e passam para as entidades a responsabilidade de junto com animadores construir. Nesses casos, a maioria das entidades conveniadas são grupos que antes do MOVA não tinham

nenhum contato com a educação de adultos. Outro destaque é a diferença das parcerias da sociedade civil nas três experiências. No MOVA-SP, movimentos com raízes naqueles reprimidos pelo Golpe de 64 querem voltar a público e vão pedir ajuda para o Estado – arena da disputa política até a década de 1980. Nas outras duas experiências, o Estado é quem precisa procurar as entidades para dividir responsabilidades. Essas entidades prestam um serviço ao Estado e não precisam ser alfabetizadoras, ou ter alguma ligação com o tema.

Segundo Gadotti (1993, p. 61), “a participação popular é um processo efetivo de educação de adultos”. Nesse sentido, o MOVA-SP foi um grande aprendizado para as lideranças dos movimentos e para a administração municipal. As entidades apresentavam um projeto de alfabetização dentro de uma concepção político-pedagógico-libertadora e, se aprovado pelo Fórum Regional (dos movimentos) e a Secretaria de Educação, era firmado o convênio. Ou seja, os movimentos davam continuidade aos trabalhos que já realizavam e participavam da decisão sobre os convênios. Estavam em parceria desde a concepção até a execução. Já em Porto Alegre e no Rio Grande do Sul, as entidades faziam a parceria e, pela forma como estavam organizadas as estruturas, podiam apenas fazer o repasse da ajuda de custo, sem nenhum envolvimento com as concepções e a execução do programa, e isso aconteceu em muitos casos.

Se em São Paulo o MOVA se constituiu a partir de um Fórum de Movimentos Populares e é efetivado no convênio desse Fórum com a Secretaria de Educação – só podiam estabelecer convênio quem fazia parte do Fórum e isso era decidido pelos Movimentos, – em Porto Alegre e depois no Rio Grande do Sul, o convênio é feito de maneira isolada: entre cada entidade e o MOVA/POA ou, no caso, o MOVA/RS. Nas duas últimas experiências, onde o MOVA já existe antes do convênio, e a entidade estabelece com ele a parceria, fica nítida institucionalização, ou seja, o programa existe independente da participação popular. Mesmo que o MOVA dependa, segundo “do envolvimento das entidades organizadas existentes na cidade”(SEJA/SMED 1997, p. 19), pois é um programa comunitário e popular, as entidades não precisam necessariamente ser populares. As atribuições das entidades são semelhantes nas três experiências. De acordo com Bassi:

as entidades tinham a responsabilidade pelas salas de aula, a matrícula dos educandos e a seleção dos monitores e supervisores e a secretaria de educação coube o apoio financeiro, a criação de salas onde as entidades não podiam e a formação e orientação político-pedagógica sistemática dos educadores (1996, p.28).

A Secretaria, por sua vez, apoiava financeiramente e tinha a função de criar grupos em que as entidades não podiam chegar. Dessa forma, no MOVA/SP não existiam os Agentes Comunitários de Alfabetização (como no MOVA/POA), distribuídos nas regiões do Orçamento Participativo e lotados nos centros Administrativos Regionais, responsáveis por sua indicação. Os critérios eram os mesmos que para os educadores, mas as atribuições eram diferentes. Cabia ao Agente divulgar o MOVA; contribuir com a entidade na localização dos jovens e adultos analfabetos; encontrar os espaços para as salas de aula; garantir a mediação e informações entre o MOVA-POA, o SEJA na Secretaria Municipal de Educação e o Grupo de Apoio Pedagógico; acompanhar as evasões, identificando as causas e tentando resgatar os educandos. No MOVA/RS existia o Animador popular com função semelhante. Em São Paulo, essa era uma função exercida pela secretaria de educação.

Também era papel do Estado, representado pela secretaria de educação, garantir a formação permanente dos educadores em contato com os assessores pedagógicos da secretaria e expedir os certificados de conclusão. No MOVA-POA as entidades eram responsáveis pela organização das turmas, pela localização e identificação das pessoas que não sabiam ler e escrever; pela busca do espaço para as aulas; por indicar os educadores para as turmas; e fazer o repasse da ajuda de custo a partir de contrato com a Secretaria Municipal de Educação. No Rio Grande do Sul eram as mesmas, acrescidas do auxílio em indicar o apoiador pedagógico, que nesse caso também era popular, não era da Secretaria de Educação. Segundo Gadotti falando do MOVA/SP (2008, p. 83), “a parceria representou uma postura inédita na vida política nacional. Os parceiros, Estado e Movimentos sociais, mantendo relativa autonomia, conseguiram desenvolver uma ação conjunta (...) rompendo com as práticas autoritárias de Estado Brasileiro”.

Uma questão que marca a diferença entre os programas é que no MOVA/SP era compromisso da Secretaria abrir as turmas em que as entidades não conseguissem chegar, ou onde não havia entidades. Nas experiências de Porto Alegre e do MOVA/RS, toda a questão da constituição das turmas está a cargo somente das entidades. Disso, podemos analisar que o estado de fato passa para as entidades uma tarefa que deveria ser sua – oferecer educação para todos. Na parceria em São Paulo os movimentos são responsáveis também pelas concepções do MOVA, pois não foi estabelecida uma única metodologia. Mantinha-se um pluralismo, assegurando alguns princípios, sempre decididos no Fórum Municipal. No Rio Grande do Sul, e, em Porto Alegre, é do Estado a responsabilidade pelo controle das questões pedagógicas e

pela formação, ficando para os parceiros, no caso do Rio Grande do Sul, apenas o repasse das verbas para pagamento dos educadores e outros aspectos administrativos. Muda a atuação de cada parceiro na relação e ao mesmo tempo os parceiros se modificam. Se antes eram movimentos populares de alfabetização, agora podem ser toda a sorte de entidades desde que estejam legalizadas.

1.8.1.2 – A formação dos participantes era uma estratégia de garantia dos princípios pedagógicos: as contradições de uma educação estatal realizada por educadores populares

As três experiências de MOVA que analiso têm, nos educadores populares, os responsáveis pela execução dos princípios e das propostas. O educador popular, para Brandão (1994, p.42), “é um militante popular constituído como *sujeito de classe* de condução de transformações sociais e alteração estrutural do sistema vigente”. Uma educação popular necessitava de um educador com esse perfil. Assim, nos movimentos de educação popular o objetivo de convidar, capacitar e utilizar educadores do meio dos educandos tem como finalidade fortalecer a busca pela construção da nova sociedade. Esse educador precisava conhecer profundamente a lógica do conhecimento popular para que sua proposta educativa fizesse sentido para os educandos.

E eles são os responsáveis pela alfabetização, que é o ponto central do MOVA. Mas de que maneira eles iriam traduzir a alfabetização e que sentido dariam a ela, somente a formação poderia esclarecer. Esses educadores vivem a contradição de ter que realizar uma atividade popular, que, ao mesmo tempo, por estar ligada aos governos e suas políticas públicas, é estatal. Esse dilema perpassava as suas concepções de mundo bem como as suas ações. Dessa forma, a necessidade de uma formação permanente é uma premissa da constituição ou alinhamento das concepções e métodos. De acordo com Gadotti (1993, p.62), “o MOVA-SP não impôs uma única orientação metodológica”. Porém tinha algumas concepções bem demarcadas, como o fato de todos os trabalhos terem uma orientação popular. E, ao mesmo tempo, tinha como preocupações centrais, de acordo com Brandão (2001, p.64), “a formação dos educadores e a elaboração de uma proposta político-pedagógica”. A formação dos participantes foi o caminho encontrado para a concretização dessa tarefa.

O fato de que nas três experiências de MOVA o trabalho é com educadores populares,

não significa que sejam a mesma coisa. No MOVA-SP, os educadores são provenientes de movimentos que já trabalhavam com alfabetização. Eles fazem um relatório de seu método, falam de sua história e depois são aceitos no Fórum para estabelecer o convênio. Junto com a alfabetização têm um grande desejo de transformação, fruto também do contexto em que se vive na década de 80. Nos educadores do MOVA/POA e MOVA/RS não havia sequer a necessidade de ter trabalhado com alfabetização. Ambos ofereciam cursos iniciais para tanto. Na experiência do MOVA/RS, os educadores em sua maioria, buscava um emprego ou uma atividade extra, enquanto no MOVA/SP já eram alfabetizadores, que passaram a ser reconhecidos pelo Estado com tais.

Para concretizar as suas propostas de construção de uma educação popular, os alfabetizadores do MOVA-POA eram educadores e educadoras populares. Eles deveriam atender aos seguintes critérios conformes: “ter no mínimo primeiro grau completo, (...) morar preferencialmente na comunidade (...) ser indicado pela entidade representativa da comunidade ou por uma instância que congregue a organização do bairro” (SEJA/SMED 1997, p.16). Eles recebiam formação e acompanhamento de professores do SEJA, participavam de uma formação inicial de 40 horas e tinham que cumprir uma carga horária semanal de 15 horas, sendo 12 de aula e 03 de formação. Para tanto, recebiam uma ajuda de custo de R\$ 200,00 (duzentos reais mensais) num contrato de 10 meses. Em relação à remuneração, ou ajuda de custo, é importante destacar que no MOVA/SP um educador recebia 3 salários mínimos, o supervisor pedagógico 5 mínimos, e o Supervisor administrativo, 5 mínimos também, ao mês; No MOVA/POA, um educador recebia 1,6 salários mínimos, assim como um Agente Comunitário. No MOVA/RS, o educador recebia 0,7 salários mínimos, o apoiador 1,1 salários mínimos e o animador 1,1 mínimos. Esses valores refletem outra questão: ao lutar por qualidade na educação e por direitos básicos na conquista da cidadania, as relações de trabalho no próprio programa, no caso do MOVA/POA, são mais precárias.

A formação permanente é um ponto fundamental em que se apóiam as três experiências de MOVA. No MOVA-POA “a formação dos educadores do MOVA-POA é prioridade do SEJA” (SEJA/SMED 1997, p. 17). Para essa formação, o MOVA-POA contava com um Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) - professores do SEJA que tinham a responsabilidade de acompanhar os trabalhos nas salas de aula e realizar as reuniões semanais de estudo. Além disso, eram realizados seminários de formação inicial e a produção de

materiais, como os Cadernos do MOVA-POA. Os critérios são semelhantes no MOVA/RS. Chama atenção que os responsáveis por essa formação, chamados de supervisores no MOVA/SP e no MOVA/POA, são professores da secretaria e, no MOVA/RS, onde são chamados de apoiadores, não são professores da secretaria de educação. A secretaria de educação se responsabiliza pela formação e coloca professores que acompanham o processo. Na experiência do MOVA/RS, esses apoiadores também são populares e se encontram com a secretaria mensalmente através da CRE.

Seguindo a mesma tradição do MOVA/SP, o MOVA/RS tinha na formação de seus participantes seu eixo central. Entretanto, algumas diferenças podem ser demarcadas, não só em relação aos números e as turmas, porém outros pontos importantes: em São Paulo a figura do Animador popular não existia. Além de seus supervisores (equivalente aos Apoiadores), e os Educadores terem uma ajuda de custo maior. Outra questão é em relação à construção das propostas pedagógicas, que em São Paulo são apenas orientações gerais, pois as entidades podem manter linhas diferentes, desde que na perspectiva popular. Outro ponto a destacar é a certificação, que no MOVA/RS não acontecia. A proposta do governo da Frente Popular era estabelecer, a partir inicialmente da duração, quantidade de tempo, uma distinção entre o MOVA/RS e as campanhas. Entretanto, ele não teve as raízes que esperavam seus proponentes e terminou junto com a gestão. A ideia de estabelecer um movimento que transcenderia os governos não se consolidou. Entretanto houve uma grande contribuição para a vida de todos os envolvidos, principalmente no que tange à questão da formação.

A formação permanente dos participantes é uma das maneiras de se garantir os princípios e objetivos do MOVA e de se diferenciar das campanhas anteriores. Para atingir esse objetivo, o MOVA-SP seguia três princípios, conforme Brandão (2001, p.63): “o analfabetismo é expressão da pobreza; a Educação é Direito subjetivo; é uma ação concreta na luta pela escola pública e popular”. Esses princípios estariam em consonância com as metas de erradicação do analfabetismo, universalização do ensino fundamental, garantia da participação dos movimentos na política pública da educação de adultos. No MOVA/SP, segundo Gadotti (1993, p.62), tornou-se evidente “a necessidade de evitar até a palavra campanha, acentuando-se o caráter de continuidade e permanência do MOVA-SP como movimento”. No MOVA/POA, Clovis Azevedo situa os seus princípios do afirmando que “a ousadia tem inspiração no educador maior que iniciou nos anos 50 a alfabetização de adultos no interior do nordeste. Mais do que utilizar o seu método, o trabalho desenvolvido na Rede

Municipal de Ensino, através do SEJA, teve um diálogo permanente com Paulo Freire” (SEJA/SMED 1997, p. 5).

O MOVA-POA tem dois princípios básicos que segundo Liana Borges estão “articulados entre si, que dão sustentação ao programa” (SEJA/SMED 1997, p.15). Para ela os princípios são: “o desejo de alfabetizar e a alfabetização do desejo”. (SEJA/SMED 1997, p.15). O desejo de em parceria com a sociedade civil erradicar o analfabetismo e ao mesmo tempo construir com os educandos outras perspectivas na medida em que se alfabetizavam. A educação é vista como um direito e a alfabetização é cidadã. Como forma de construir uma cultura de alfabetização, tendo como retaguarda a estrutura do SEJA e a parceria com entidades da sociedade civil com vistas a acelerar seus processos e a ampliar a noção de alfabetização, a educação é vista como um direito.

A concepção de alfabetização (teórica e metodológica) no MOVA/SP está ligada à participação popular a partir de uma proposta libertadora, sem uma unidade teórica rígida, desde que aprovado pelo Fórum. Nas três experiências se evidencia a luta pela direito à escola pública de qualidade, novas concepções do analfabetismo e o rompimento com a ideia de campanha, além da formação permanente. O MOVA/RS se diz herdeiro dessa tradição freireana, e o MOVA/POA contou com a assessoria do SEJA/ Porto Alegre, que estabeleceu diálogo direto com Paulo Freire. Já o MOVA/SP tinha Paulo Freire como Secretário de Educação. Penso que a proximidade com Paulo Freire propicia a relação com a questão da educação popular, pois percebe-se que o MOVA/SP está muito mais perto de uma experiência de educação popular. Por sua vez, tanto o MOVA/POA quanto o MOVA/RS se constituem como políticas de educação de jovens e adultos, com uma orientação popular, porém mais próximas de uma educação de adultos estatal, o que pode ser verificado, por exemplo, no que acontece ao serem interrompidas as experiências do MOVA-SP e do MOVA/RS.

No MOVA-SP, com a entrada de Paulo Salim Maluf na prefeitura e de Sólon Borges dos Reis na secretaria de educação, as parcerias foram extintas. As entidades tentaram ainda manter o movimento, criando o Instituto de Alfabetização, Cultura e Educação Popular do MOVA-SP, mas sem os recursos do Estado ficou inviável. Os educadores e supervisores deixaram de receber e também abandonaram suas funções. Poucos permaneceram, algumas entidades financiaram o que podiam, mas o movimento não continuou. No Rio Grande do Sul, a entrada de uma nova administração no governo dá fim ao MOVA. Algumas turmas,

desde a derrota nas eleições, já haviam parado suas atividades. Isso demonstra a importância do papel desenvolvido pelo Estado e o fato de que esses programas estão mais próximos das propostas de educação de adultos da década de 40 do que da educação popular dos anos 50 e 60. Acredito que o MOVA/SP, pelo contexto em que se realizou, considerando o momento histórico, esteve mais perto de uma educação popular. Com o tempo, até chegar ao MOVA/RS e passando por Porto Alegre, a experiência torna-se cada vez mais uma política pública, estatal, de educação de adultos menos um movimento popular.

Para Gadotti (1993, p. 63), “o que mais interessa hoje aos seus idealizadores e aos movimentos populares que sustentaram o projeto MOVA-SP é que o trabalho desenvolvido e que serviu de exemplo para outras municipalidades, tenha continuidade”. Se a continuidade não foi possível em São Paulo, ao menos inspirou, de fato, outras experiências, como a de Porto Alegre, a do Rio Grande do Sul, e de outras cidades. Assim também como a proposta do MOVA-Brasil, que tem como objetivo, segundo Gadotti (2008, p.99), “fortalecer estruturalmente o movimento em nível nacional”, ou seja, uma rede capaz de articular todos os movimentos de alfabetização. Essa tendência do MOVA-Brasil vem reforçar a questão do processo de institucionalização que o MOVA, representando as demais experiências de educação popular, tem sofrido. Essa institucionalização é acompanhada, paradoxalmente, de uma redução da ação Estatal na educação de adultos e um crescimento da oferta por parte da iniciativa privada e das entidades da sociedade civil.

1.9 A constituição das particularidades do fenômeno “MOVA/RS em Santa Cruz do Sul”

Na última seção deste capítulo vou analisar de maneira mais específica a experiência do MOVA/RS em Santa Cruz do Sul. Ao definir o MOVA/RS (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul) como fenômeno a ser pesquisado, vou buscar, a partir de seus aspectos exteriores, suas características ou propriedades, encontrar a sua essência. A definição de características que são exclusivas do MOVA/RS apontam seus aspectos singulares, propriedades que não se repetem em outros fenômenos ou práticas sociais. Da mesma forma, existem outras características que se repetem em outros fenômenos, e essas, formam o que podemos definir como geral. E é dessa correlação de elementos que se repetem e elementos que não se repetem, singular e geral, que surge o particular.

De acordo com Cheptulin (1982, p.20), “desvendar a riqueza das leis dialéticas só é

possível se analisarmos as categorias que as refletem em sua correlação e em sua interdependência”. Essa correlação entre o singular (as diferenças do MOVA/RS para os outros programas), e o geral, (as semelhanças dele com os outros) que constitui a particularidade do MOVA/RS é que nos permitirá uma aproximação de sua essência. As particularidades poderão ser explicitadas ao demonstrar na história do fenômeno - MOVA/RS - a sua inserção na história da educação de adultos, da educação como um todo, e da sociedade. Dessa forma, seria possível destacar, no seu desenvolvimento, as mudanças e as continuidades como manifestações de sua essência. As qualidades de um fenômeno, tanto gerais quanto singulares, constituem a particularidade que nos ajuda a identificar a sua essência.

No relato de Brandão (2001, p.66), “o MOVARS é um Movimento de Alfabetização de pessoas jovens e adultas, pioneiro como ação com caráter estadual”. Ele é lançado pelo governo do estado em maio 1999, e as primeiras turmas são oficializadas no mês de setembro do mesmo ano. Isso ocorre quando a Frente Popular (eleita em 1998) assume o governo do estado do Rio Grande do Sul com Olívio Dutra, do Partido dos Trabalhadores (PT), como governador, tendo como secretária da Educação Lúcia Camini. Após várias gestões na prefeitura de Porto Alegre, a Frente Popular assume o desafio de governar, pela primeira vez o estado com o compromisso de ampliar o modelo de gestão adotado na prefeitura. Assim, a exemplo de outras propostas de educação de adultos já existentes na gestão municipal, cria-se, em caráter estadual, o MOVA, e aos poucos as turmas se espalham pelo Rio Grande do Sul.

O Rio Grande do Sul é um dos estados da Região Sul do Brasil, compõe o extremo sul brasileiro. Com uma área de 281.734 Km², uma população, segundo o censo demográfico de 2000, de 10.187.798 hab. É o sexto estado mais populoso do país, sendo sua população urbana maior do que a rural. É composto por 496 municípios. Na administração da frente popular, com a Constituinte Escolar, foi proposta uma nova divisão regional em vinte e nove regiões administrativas chamadas de Coordenadorias Regionais de Educação, cada uma abrangendo um determinado número de municípios. O MOVA/RS aos poucos atingiu todos os municípios do Estado, marcando presença através das turmas de alfabetização em todas as coordenadorias, conforme mapa do Anexo I.

O projeto é lançado em maio de 1999 com o intuito de ser “um programa efetivo de inclusão educacional”, nas palavras da Secretária em sua carta de apresentação. Segundo a

coordenadora do MOVA/RS na região da 6ª Coordenadoria Regional de Educação (6ª CRE⁶), “O que era o MOVA? Ninguém sabia explicar... assumi em março e em maio lançaram o MOVA. Fizeram uma cerimônia para as autoridades na SE⁷, e nós saímos de lá com o MOVA nas mãos”. A partir do lançamento, cada CRE teve o compromisso de efetivar o MOVA em sua região, ao passo em que as pessoas iam se inteirando de suas propostas e objetivos. No Quadro 3 é possível analisar o número de analfabetos nos municípios da 6ª Coordenadoria Regional de Educação:

Quadro 3 – Índice de analfabetismo por Município da 6ª CRE

<i>Município</i>	<i>Analfabetos</i>	<i>%</i>	<i>População</i>
Boqueirão do Leão	588	7,1	8.241
Candelária	1.886	6,2	30.382
Encruzilhada do Sul	1.886	7,3	25.490
Gramado Xavier	271	6,6	4.068
Herveiras	180	5,5	3.265
Lagoa Bonita do Sul	195	7,2	2.675
Mato Leitão	77	2,3	3.346
Pantano Grande	759	6,6	11.497
Passa Sete	434	8,9	4.837
Passo do Sobrado	198	3,1	6.216
Rio Pardo	2.040	5,2	39.085
Santa Cruz do Sul	1.986	1,7	112.581
Sinimbu	526	4,9	10.712
Sobradinho	835	7,7	14.083
Vale do Sol	348	3	11.302
Vale Verde	202	5,8	3.467
Venâncio Aires	2.018	3	65.621
Vera Cruz	490	2,2	22.067
Total	14.919	3,9	

Fonte: Coordenação Geral do Rotary – RS / Alfabetização e Inclusão Social

* Estimativa 2004, Fundação da Economia e Estatística do Rio Grande do Sul.

Analisando o quadro, percebe-se que os números são pouco expressivos em relação à totalidade da população em cada município. Esse fato poderia levar ao questionamento da necessidade de uma política de alfabetização. Na apresentação do Caderno N°1 do

⁶ As Coordenadorias Regionais de Educação são divisões regionais em regiões administrativas feitas em substituição as Delegacias de Educação (DE's). O município de Santa Cruz faz parte da 6ª CRE, da qual é a sede.

⁷ Secretaria Estadual de Educação

MOVA/RS, a Secretária de Educação na época, Lúcia Camini, esclarece que “o Rio Grande do Sul é o estado brasileiro que possui o menor índice de analfabetismo, aproximadamente 9,0% da população, ou seja, 646.000 pessoas, com idade acima de 15 nos não sabem ler ou escrever”. As palavras da Secretária apontam para uma opção adotada pelo seu governo independente do que acontecia em outros estados, municípios. Ela apresenta o objetivo de “... ao longo de quatro anos, incluir 68% de jovens e adultos analfabetos” e conclui conclamando a todas as cidades, todas as entidades e movimentos sociais, enfim, toda a sociedade para superação do analfabetismo.

Em Santa Cruz do Sul, município sede da 6ª CRE, cuja experiência é objeto de meu estudo, já desde o lançamento, em 1999, formaram-se as turmas. Santa Cruz do Sul é um município que está localizado na região central do Rio Grande do Sul. Localizado na encosta inferior, no Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, a 155 km da capital Porto Alegre. Segundo os dados do Censo de (2000), a cidade possui uma população de 107.501 habitantes, sendo a masculina de 52.043 e a feminina de 55.458; uma população urbana de 93.650 e rural de 13.851 habitantes. A área do município é de 617,1 km² e está dividida em sete distritos que são: Santa Cruz do Sul (sede); Boa Vista; Monte Alverne; Rio Pardinho; Alto Paredão; São Martinho e Saraiva. A história do município está relacionada ao desenvolvimento da história do país: primeiro a ocupação dos indígenas, depois a chegada dos portugueses e seus escravos nas sesmarias. Depois, a imigração, onde no município se destaca a de origem germânica. Todo desenvolvimento do município, inicialmente, se dá a partir das atividades ligadas ao setor primário. Após alguns anos, a indústria leva à urbanização e a uma reorganização do espaço. Entretanto, a presença do setor primário ainda é marcante e mesmo as indústrias principais são multinacionais ligadas à cadeia produtiva do cigarro e do fumo. Em dados de 2004, aparecem 1.986 analfabetos no município com um o índice de 1,7% da população total. (Vide Quadro 2)

O processo de industrialização, ocorrido de maneira mais intensa entre 1917 e 1965, contribuiu para o aumento do êxodo rural. Vários indivíduos vinham de outros municípios ou do interior para a sede, em busca de melhores condições de vida, a partir de uma possível inserção no mercado de trabalho urbano, marcado principalmente pelas safras de fumo – período de 30 dias a 120 dias em que as indústrias contratam e depois dispensam os trabalhadores. Isso pode ser evidenciado na fala do educando Carlos, habitante da periferia da cidade que, assim como os outros 7 educandos entrevistados, não é natural de Santa Cruz do

Sul e veio para o município para buscar melhores condições de vida:

Nasci em Mariana Pimentel, perto de Camaquã. Ali pertinho de Guaíba. A gente vem vindo, trabalhando pelo mundo, onde parece que ta melhor a gente vai, se acomodando. E assim de lá eu vim para Porto Alegre, depois de Porto Alegre vim pra Montenegro, tive anos em Montenegro trabalhando também, trabalhei em empresas de arroz e tudo com um tio meu, irmão do falecido meu pai. E de lá, depois, por lá me casei com uma mulher que era daqui, ela convidou pra vir pra cá porque era bom, eu vim e gostei, fiquei e tô aí até hoje.

Esse depoimento reflete uma característica da população de Santa Cruz, que é a grande presença de imigrantes. Essa presença se dá tanto no centro quanto na periferia, mas a migração do “centro”, ou os migrantes da área central, são valorizados, e os migrantes da periferia não são bem vistos, na maioria das vezes, como fruto do processo da narrativa histórica e identitária do município. Por exemplo, o bairro onde mora o educando Carlos tem o nome Imigrante, assim como uma avenida famosa na cidade. Entretanto, os dois locais na cidade recebem atenção desigual. No caso do bairro que recebeu o nome de Imigrante a partir de uma mobilização popular, a ideia está ligada aos habitantes que chegaram depois para usufruir os bens do município, construídos pelos primeiros habitantes haja vista que antes ele era chamado popularmente de “Vila do Lixo” e oficialmente de “Boa Esperança”. O nome da rua ou Avenida do Imigrante aparece no Plano Diretor em exaltação aos imigrantes alemães, considerados, por uma parcela da população, como os construtores da cidade. Isso se verifica também num monumento na área central da cidade chamado “Marco do Imigrante”. Então, os primeiros são vistos como heróis e os outros como “penetras” no sucesso da cidade.

A cidade sempre recebeu muitos migrantes atraídos pelas indústrias de fumo, base da cadeia produtiva do município. Atualmente, continua recebendo outros, que, além das indústrias do fumo, vêm por causa de uma unidade do Exército Brasileiro, o 7º Batalhão de Infantaria Blindado, a UNISC, Universidade de Santa Cruz do Sul e outras empresas de menor porte.

Muitos desses moradores do município, entretanto, não conseguiram sua inserção no mercado de trabalho formal e tiveram como alternativa buscar o trabalho informal como estratégia de subsistência. Porém, as políticas públicas existentes não conseguiam atender a esse contingente populacional cada vez maior. Diante dessa realidade, um número significativo de santa-cruzenses ficou fora do alcance ou do interesse das diversas políticas públicas, dentre as quais, para o objetivo do meu trabalho, destaco a educação. Sendo cada

vez maior o número de pessoas chegando ao município, ainda em busca do mesmo “sonho”, chegamos ao século XXI com um número gritante de analfabetos, num índice de 5,5% da população total. Desses, alguns que nunca foram à escola, e outros que a frequentaram uns poucos anos, e, por uma série de motivos, a abandonaram. Conforme o Quadro 8, entre os entrevistados, 4 nunca frequentaram a escola e os outros 4 frequentaram poucos anos.

Até o ano de 1999 o município não tinha um programa exclusivamente de alfabetização de adultos. A alfabetização estava presente nas campanhas ou parcerias com o governo Federal e algumas ações pontuais da sociedade civil, representada por ONGs ou Clubes de serviço, como o Lions Club, que é, por exemplo, o órgão que realizou o último levantamento dos analfabetos da área urbana de Santa Cruz do Sul e repassou para a prefeitura. É nesse ano que é lançado para atuação junto à educação de jovens e adultos um centro: o CEMEJA (Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos), que atende à população com diversas atividades. As turmas vão desde a alfabetização até a conclusão do Ensino Fundamental para jovens e adultos a partir de 15 anos de idade. Entretanto, essas turmas estão na área central da cidade, onde se localiza o prédio em que funciona o centro; as pessoas precisam ir até lá para realizar a sua matrícula, ou fazer via internet e frequentar as aulas depois. Esse procedimento, simples à primeira vista, para o público da EJA e do MOVA em especial, é muito complicado.

O CEMEJA centraliza as suas atividades, ao passo que o MOVA/RS tinha como característica a descentralização. Segundo a coordenadora regional, *“o MOVA era fora da escola porque as pessoas que participariam não tinham esta oportunidade. Tínhamos que levar a escola pra eles em qualquer lugar. O MOVA não pode ter fim. Tem que chegar onde a escola, o governo jamais irá chegar”*. Essa era uma das características do programa: ir até os lugares onde os analfabetos estavam. É em relação ao espaço que destaco como uma primeira das propriedades do MOVA/RS que me parece singular, qual seja o fato de ser o primeiro em caráter estadual na realidade brasileira até aquele momento. As outras experiências no Brasil eram municipais, privadas ou do próprio governo federal em parceria com municípios. De acordo com Cheptulin (1982, p.203): *“o conjunto de propriedades que indicam o que uma coisa dada representa e o que ela é, constitui a sua qualidade”*. Destaco como qualidade do MOVA/RS, o fato de ser uma política estadual.

Essa característica espacial, ao mesmo tempo que única no MOVA/RS ajuda a

perceber as relações sociais nele presentes, e sua ligação com as outras políticas públicas e demais propostas, dentro do programa de governo. Ao se estabelecer como estadual, o MOVA/RS tem suas relações ampliadas, pois ganha maior visibilidade frente a outras políticas e dentro do programa educacional e do programa de governo no Estado. A categoria espaço é fundamental para nos aproximarmos da essência de um fenômeno pesquisado. De acordo com Cheptulin (1982, p.181), “a extensão das formações materiais particulares e a relação entre cada uma delas com as outras formações materiais que a rodeiam é o espaço”. Ou seja, a categoria espaço tem origem na formação material que lhe caracteriza e ao mesmo tempo é caracterizada por ela. Ela implica uma relação: da extensão da matéria ou prática social e suas relações com outras formações materiais. Assim, tendo um maior número de relações com outras políticas públicas, o programa amplia a noção espacial. O alcance ou extensão que o programa adquire, nesse sentido, representado pelo Estado como abstração geográfica, se consolida no momento em que ele atinge todos os municípios que compõem uma unidade da federação. Na medida em que as turmas vão aumentando e espalhando-se pelo estado, a mudança quantitativa confirma sua qualidade de ser realmente estadual.

A partir dessa perspectiva em Santa Cruz do Sul, o MOVA/RS estava presente em vários bairros da sede. Dos 45 bairros na época, 29 bairros tinham uma ou mais turmas e os outros 16 não tinham, conforme Anexo II. Até 2001, todas as turmas estavam localizadas na zona urbana, onde reside a maioria da população do município. E, a partir de então, Alto Paredão, um dos 7 distritos, formou 15 turmas e assim o MOVA/RS chegou ao interior do município.

1.9.1 O MOVA/RS como política pública estadual institucionalizada: a descentralização das turmas e a centralização das propostas pedagógicas e administrativas

O MOVA/RS é apresentado como pioneiro e enquanto política pública em nível estadual, essa extensão aponta para algumas contradições. A sua difusão pelo estado possibilita uma nova compreensão sobre a alfabetização, a partir de um programa que vai ao encontro dos educandos, ou seja, vai a cada comunidade, descentralizando suas ações, e o fato desse programa ser do governo estadual tende contraditoriamente a centralizar as concepções de alfabetização. Pois a administração das questões pedagógicas e financeiras passa pela Secretaria de Educação. Existe uma descentralização geográfica e uma centralização administrativa e pedagógica. Dessa forma, em todos os lugares do Estado a proposta chega pronta, parte dos mesmos princípios. Assim, a difusão fortalece uma institucionalização, pois

as diversas experiências que acontecem estão sob a “marca” MOVA/RS, como dizia nas faixas colocadas nos locais: “Aqui tem turma do MOVA/RS”.

Na prática, ao espalhar as turmas de alfabetização, o MOVA/RS ganhava maior visibilidade, podia se articular a outras políticas públicas e fazia com que a presença do Estado se fizesse sentir nos mais diversos lugares. Segundo afirma a coordenadora regional, *“o Governador em Porto Alegre fala: mas que bom que vocês não conseguem ter o controle. Aí esta o segredo do MOVA, ele se espalhar por todos os cantos, onde nós não podemos chegar. (...) Tem que chegar onde a escola, os governos, jamais irão chegar”*. A partir dessa fala, podemos apontar o MOVA como uma política governamental e uma presença estatal nas comunidades. O governo da frente popular apresentava como pressupostos de seu programa educacional “avançar na democratização do conhecimento, do acesso e da gestão, visando à educação com qualidade social (...) através de convênios com as organizações da sociedade civil”(Conforme Caderno N°1). Para essa tarefa, o governo do Estado buscou desenvolver um “conceito de parceria” com as entidades da sociedade civil baseado em atribuições partilhadas entre o governo e essas entidades, que poderiam ser ONGs, prefeituras ou associações.

Esse conceito de parceria estabelecia responsabilidades partilhadas entre o Estado e a entidade. Sobre estas parcerias, aponta o Caderno n°1 (2000, p. 15) que as tarefas da entidade eram: “localizar nas comunidades as pessoas, acima dos quinze anos que não sabem ler e escrever (...) organizar um espaço físico (...) fazer manutenção deste espaço (...) indicar o/a educador/educadora (...) indicar os apoiadores/as pedagógicos”. As entidades conveniadas colaboravam identificando, na comunidade, as pessoas para as turmas e os educadores. Auxiliavam a encontrar e manter o local onde os encontros iriam ocorrer, bem como fazer o repasse da ajuda de custo aos educadores, animadores e apoiadores. A Secretaria de Educação, por sua vez, representada pelas coordenadorias de educação, fazia o repasse das ajudas de custo de educadores, animadores e apoiadores para a entidade. Também fornecia o material didático (livros, cadernos, folhas de ofício e desenho, giz, lápis, caneta, cola, tesoura, etc), e também se responsabilizava pela formação dos participantes – educadores, apoiadores e animadores.

Das parcerias, surgiram turmas em diversos municípios e, em 1999, eram, conforme o Quadro 5, 176 entidades conveniadas, 408 animadores populares de alfabetização, 1.995 educadores populares de alfabetização, 336 apoiadores pedagógicos, e um total de 19.950

alfabetizando em todo estado do Rio Grande do Sul. Entre as entidades, estavam sindicatos, prefeituras, igrejas, associações, círculos de pais e mestres, ONGs, clubes de mães, cooperativas, CTGs, sociedades esportivas e recreativas. As entidades precisavam ser sem fins lucrativos, legalizadas, terem uma conta no banco. Nesse mesmo ano, na região da 6ª CRE (com sede em Santa Cruz do Sul e abrangendo cerca de 17 municípios da Região do Vale do Rio Pardo), existiam 12 entidades, 17 animadores, 242 educadores, 40 apoiadores e 2420 educandos. (Ver mapa no Anexo II)

Quadro 4 – Evolução das turmas de MOVA – 1999 a 2002

	Ano: 1999			Ano: 2002		
	RS	6ª CRE	SCS	RS	6ª CRE	SCS
Entidades	176	12	1	330	15	1
Animadores	408	17	1	517	23	2
Educadores	1.995	242	9	6.147	338	43
Apoiadores	336	40	1	1.013	64	6
Educandos	19.950	2.420	90	139.670	3.880	430

Fonte: Caderno Nº1

Em Santa Cruz do Sul, em setembro de 1999, havia 01 entidade conveniada, 01 animador, 09 educadores, cerca de 90 educandos e 01 apoiador pedagógico. Em 2000, passaram a ser 15 educadores, cerca de 150 educandos e 02 apoiadores; em 2001, eram 28 educadores, cerca de 280 educandos e 04 apoiadores; em 2002 passaram a ser 02 animadores, com o objetivo de atender o interior. Em Alto Paredão surgiram 15 novas turmas, passando para 43 educadores, cerca de 430 educandos e 6 apoiadores. A entidade conveniada era o Instituto Humanitas⁸, que permaneceu durante todo o período de programa. Essa ONG que realiza um trabalho junto às comunidades mais pobres da cidade aceita o desafio de

⁸ Instituto Humanitas (2009, <http://www.ccitalithakum.com.br/instituto/detalhe/110-instituto-humanitas>): É uma Organização Não Governamental - ONG, totalmente voltada para o que há de mais nobre e digno: a própria **Vida humana** e natural(...) Com sede e foro no município de Santa Cruz do Sul/RS, nosso trabalho social, educativo e comunitário em prol dos mais pobres, busca fomentar espaços sociais e oportunidades concretas, que promovam a dignidade **humana** e a maturidade no exercício da cidadania.

estabelecer o convênio em Santa Cruz do Sul. Pelo descrito no caderno, a entidade devia auxiliar a encontrar e manter os locais das aulas e deveria auxiliar na indicação dos educadores e apoiadores, entretanto a entidade assume apenas o repasse da ajuda de custo, com um apoio de divulgação do MOVA junto a seus projetos. Com relação à parceria, o representante da entidade disse:

Vinha um crédito para a entidade, a entidade cadastrava os professores e fazia o controle, quem mandava era a SMEC, ... era a Secretaria de Educação, a CRE, eles diziam quem tinha parado, quem tinha mandado o relatório de frequência e a gente fazia o pagamento, contratava e pagava... era um recibo autônomo, não era pela CLT”.

As entidades não tinham contato com a elaboração das propostas pedagógicas e ficavam com a parte de recebimento e repasse da verba. Os educadores e apoiadores eram cadastrados na entidade, mas era a animadora quem controlava, junto à CRE, a burocracia dos relatórios necessários. Segundo ela informa, “*levava para eles os relatórios, as substituições na CRE e recolhia as assinaturas. E depois a gente passou a reunir todo mundo para ser mais rápido*”. Ficava a cargo da animadora a organização do grupo.

A parceria tinha as suas dificuldades, pois a entidade não possuía funcionários específicos para realizar o trabalho com o MOVA e assim também a CRE não dava conta de assessorar a todos os municípios. Na visão do representante da entidade conveniada de Santa Cruz do Sul, a dificuldade principal sentida por eles era, na verdade, um problema mais geral, sentido por todas as entidades:

o problema que fez com que as entidades deixassem o convênio, o que mais incomodou, foi a questão dos bancos, pois tinha CPMF e o governo não permitia que fosse cobrado dos educadores, então a gente conseguiu no Banrisul a isenção (...) mas era muita burocracia, recibo, imposto, cheque pra cada um, o pessoal vinha de tudo que era lugar, tinha que ir atrás de assinatura. Às vezes atrasava, não vinha a verba, tu não conseguia prestar conta, era um desastre.

Naquele contexto, havia a CPMF (Contribuição Provisória Sobre a Movimentação Financeira) que incidia sobre cada cheque e o pagamento de todos era feito por cheques. O governo queria que as entidades assumissem como parceiras esse custo, mas nem todas aceitavam. Isso fez com que muitos convênios fossem rompidos. Segundo a coordenadora regional, “*cada município deveria ter uma entidade, essa era a proposta*”. Entretanto, em alguns municípios da 6ª CRE, tinha que ser uma entidade de um município vizinho para conveniar, o que dificultava o repasse e a prestação de contas. As entidades tinham que fazer

um relatório, e a maior reclamação era o custo do banco. Para isso, buscou-se uma negociação coletiva com o Banco, que isentou todas as entidades.

Algumas entidades assumiam o custo de operações como forma de contribuir com a alfabetização e outras não. Segundo a coordenadora regional, *“tinha entidade que era parceira, de fato, outras não tinham nenhum envolvimento... era só o repasse.”* Conforme aparecia nas atribuições, o envolvimento da entidade deveria ser bem maior, desde a organização da turma, locais e indicação de educadores. Como a única forma de o MOVA/RS existir era a partir do convênio, em alguns casos essa foi a única preocupação. As entidades de fato não tinham contato com a proposta, não se inteiravam da totalidade do significado do programa e o papel mediador que a entidade deveria exercer não acontecia. Essa relação de parceria com as entidades, no MOVA/RS indica a contradição entre a centralização e a descentralização, pois as entidades possibilitavam a existência do programa em seus municípios, mas ao mesmo tempo não tinham nenhuma ingerência sobre os princípios pedagógicos, a administração, etc. Todas as decisões eram centralizadas na SE através das CREs.

Essa tensão entre um movimento popular e a estrutura estatal burocrática e centralizadora, que no MOVA/SP está muito presente, forçando ambos a se reestruturarem (Estado e movimentos) não aparece no MOVA/RS. Isso se deve em parte ao fato de que as entidades conveniadas não trabalham com alfabetização, e são, na maioria dos casos, entidades ou grupos que por si já estão institucionalizados. Dessa forma, apenas irão entrar na dinâmica burocrática do Estado. Segundo alega o representante do Instituto Humanitas em sua entrevista, o maior problema era a CPMF e quando se resolveu, estava tudo bem. As entidades aceitavam tudo que o Estado propunha e simplesmente executavam as tarefas dadas a elas pelo Estado.

Além dessa contradição, centralização, descentralização, movimento e institucionalização, as características das entidades merecem atenção. As entidades podiam não ter nenhuma relação com a alfabetização. Desde que estivessem em dia com suas obrigações fiscais e devidamente legalizadas, era possível estabelecer o convênio. A coordenadora regional aponta que *“isso foi bom, pois muitas entidades puderam se organizar, se estruturar melhor”*, entretanto também se submeteram ainda mais ao controle estatal representado pela burocracia das documentações. Ao mesmo tempo, o Estado divide uma

responsabilidade sua com as entidades, celebra um grande número de convênios que talvez não se traduza em número de atendimentos na mesma proporção. Ter vários parceiros não significa atender a um maior número de pessoas. Além disso, como o critério era apenas estar legalizada, acaba atraindo uma variedade de entidades, desde clubes de mães até prefeituras que com os mais diversos fins ideológicos, políticos e pedagógicos farão alfabetização em nome do Estado, usando os recursos que ele administrava e distribuía.

Ainda que uma entidade realizasse um trabalho efetivo de educação popular, porém se não estivesse legalizada, não podiam celebrar ou manter os convênios estabelecidos. O MOVA/RS, com a ajuda das entidades conveniadas, estava institucionalizado. Era uma política institucional pública, conduzida por entidades da sociedade civil e administrada de maneira centralizada pelo Estado a partir da Secretaria de Educação. O MOVA/RS é “uma política pública para Educação de Jovens e Adultos, encaminhada através da Secretaria de Educação”, conforme um panfleto de propaganda. Apesar do nome “movimento”, o MOVA é uma política de educação de adultos.

A proposta do MOVA/RS estava fundamentada em Paulo Freire, buscava a realização de uma alfabetização libertadora como Ação Cultural, construindo a leitura e a escrita a partir da realidade dos educandos. A meta era alfabetizar em 4 anos 68% da população analfabeta acima dos 15 anos, considerando os dados censitários de 1991, que apontavam para o estado um índice de analfabetismo de 9% da população ou 646.586 pessoas que não sabiam ler e escrever. No Quadro 5 apresento as projeções de alfabetização do MOVA/RS, as suas metas.

Quadro 5 – Metas de alfabetização do MOVA/RS

Nº de alunos atendidos por um Educador / Ano	Porcentagem atendida por ano em relação aos 650 mil analfabetos	Nº total de Educadores por turma, por ano	Nº total de alunos alfabetizados por ano
1999: 10 alunos	3%	2.424	24.240
2000: 30 alunos	25%	+ 5.416	+ 162.500
2001: 30 alunos	25%	+ 5.416	+ 162.500
2002: 20 alunos	15%	+ 4.875	+ 97.500
Total: em três anos e meio, um educador atende 90 alunos	Mais ou menos 68%	18.131 educadores /turmas em 3 anos e meio	446.750 alfabetizados até 2002 = 68%

Fonte: DEJA-DP/SE 1999, in: Caderno Nº 1 do MOVA/RS

Essas metas foram estabelecidas com base no fato de não se estabelecer tempos mínimos para a alfabetização. As turmas deveriam ir se ampliando para atender ao máximo da demanda de analfabetos que iriam sendo indicados pelos parceiros. A meta era formar cerca de 18 mil turmas de alfabetização, na medida do possível encaminhando os alfabetizados para a continuidade de seus estudos. Para cumprir com essas metas, o MOVA/RS, através da Secretaria de educação, garantia uma estrutura organizacional e um processo de formação pedagógica continuada. Tanto a estrutura quanto a formação são essenciais para a constituição da proposta político-pedagógica do MOVA/RS, pois darão sustentação aos princípios estabelecidos pelo governo para o programa.

1.9.2 A estrutura e os princípios do MOVA/RS como manifestações do conteúdo e da forma: a formação como garantia da institucionalização e difusão dos princípios

Diferente do MOVA/SP, onde as entidades ou movimentos procuram o Estado para realizar o convênio, no MOVA/RS é o Estado que vai a busca de entidades para fazer o MOVA/RS funcionar. Assim, junto com as entidades parceiras, o Estado, que se propunha a ser o grande indutor das demandas da sociedade por alfabetização, disponibilizava uma estrutura organizacional do MOVA/RS que deveria dar conta dessa tarefa. A estrutura era composta de uma coordenação estadual, uma coordenação regional, animadores populares de alfabetização, apoiadores pedagógicos populares, educadores populares. Pode-se acrescentar, para a constituição da estrutura do programa, os educandos ou alfabetizandos que são a origem e o destino da política proposta pelo Estado.

As atribuições de cada um eram previstas no Caderno Nº1. A Coordenação Estadual era, segundo este, “composta por uma equipe de especialistas em Educação de Jovens e Adultos e um apoio administrativo com assessores técnicos” (CADERNO Nº 1, 2000, p.15). Esse grupo coordenava toda a gestão e o processo de formação do MOVA/RS, contando com o auxílio das Coordenações Regionais. Essas, por sua vez, estavam localizadas nos Setores Pedagógicos das coordenadorias, junto à divisão que cuidava da educação de jovens e adultos. Na 6ª CRE, esse grupo era composto pela coordenadora e dois assessores técnicos. De acordo com a coordenadora regional, “*Sem o MOVA o trabalho na EJA na CRE seria muito fácil. O MOVA era uma roda que não parava de girar. Uma coisa contínua. Sempre, sempre. Muitos prazos, e prazos... voltava com mil coisas pra fazer*”. Além de acompanhar os prazos e relatórios, o grupo era responsável pela formação mensal e por fazer algumas visitas de surpresa ou agendadas nos municípios.

Como um elo entre a entidade e a Secretaria de Educação, o MOVA/RS contava com os Animadores Populares de Alfabetização. Esses eram agentes sociais de divulgação do MOVA em cada município e também os responsáveis pela coordenação do programa na localidade. Segundo o Caderno N°1 (2000, p. 15), eles eram “mediadores e divulgadores do MOVA-RS, (...) [deviam ter] perfil militante e ser conhecedor dos espaços organizados da cidade, (...) pessoa referência para algum setor, por exemplo, movimento sindical”. Esses Animadores, sob a coordenação da Secretaria Estadual de Educação (SE), através das coordenadorias regionais, organizaram o MOVA/RS em cada município. Deles não era exigida uma formação específica, nenhuma carga horária determinada – precisavam participar de uma formação mensal na CRE durante 04 horas, além dos encontros estaduais e municipais. Como ajuda de custo, cada um recebia R\$100,00 (cem reais mensais). Segundo a coordenadora regional, os animadores deveriam ser:

Pessoas ligadas diretamente ao partido... os animadores eram pessoas de referência. Ficaram muito entusiasmados, se encantaram com o Projeto. Eram líderes, conheciam os seus municípios, ligados aos movimentos sociais e ao partido. O começo foi dinâmico. Já indicaram o apoiador, os alunos e iam ligando... ele era mais administrativo.

Como aponta a entrevistada, esses animadores eram geralmente indicados pelos partidos aliados ao governo ou movimentos sociais organizados no município em parceria com a coordenação regional. Em Santa Cruz do Sul, o animador era inicialmente um sindicalista e também presidente do Partido dos Trabalhadores (PT). Ainda em 1999, por ocasião das eleições municipais, ele precisou retirar-se do programa. A partir desse momento, assumiu a animação do MOVA/RS em Santa Cruz, uma jovem educadora. Ela participava de sua comunidade como catequista e já havia auxiliado na formação de uma turma. Trabalhava como empregada doméstica e dividia os seus afazeres com a condução do MOVA/RS. No ano de 2001, uma agente de saúde se somou a essa animadora para atuar no interior num dos distritos, ficando então duas animadoras: uma para a área rural e outra para a urbana. Isso colaborou para o aumento do número de turmas no município.

Após, reunidos a entidade e o animador, eles iam escolher os educadores. Existiam vários procedimentos nessa escolha, baseados nos critérios estipulados pelo programa. Quando o educador não era escolhido pelo animador e pela entidade a partir da observação que faziam na comunidade, ou seguindo alguma indicação, os educadores procuravam a entidade ou a coordenação regional na secretaria de educação e entrava num banco de

cadastros. Essas informações eram repassadas ao animador ou ficavam com a entidade. Em alguns casos, o educador formava a turma e procurava a CRE, o animador ou a própria entidade que averiguavam se estava tudo certo e firmavam o contrato. De acordo com a animadora,

encontrar educadores era bem fácil. Sempre tinha. A gente fez um programa de rádio como aquela forma de ir divulgando e as pessoas ouviam falar, iam na CRE saber o que era, e eles ficavam com nome, telefone e me passavam e depois eu ia atrás. Mas dentro dos bairros era ainda mais fácil. Bem estas pessoas que já eram envolvidas com outras coisas dentro do bairro.

Dentro dessa estrutura todos os atores têm um papel fundamental. Entretanto, acredito que os educadores sejam os principais, pois são eles que estão em contato direto com os educandos, passam mais tempo com eles e têm a tarefa de alfabetizar. Segundo Gadotti (2008, p.29), “já foi comprovado que, pertencendo o educador ao próprio meio, facilita muito. (...) o educador popular é um animador cultural, um articulador, um intelectual (no sentido gramsciano)”, ou seja, um intelectual orgânico. Ele precisa estabelecer um canal entre o saber popular e o saber erudito que se dará a partir do diálogo com os educandos. Dessa forma, ser “educador” e ser “educando” é participar de um mesmo processo, em igualdade. Na relação entre um “professor” e um “aluno”, muitas vezes está subentendido um que caminha à frente, levando o outro consigo. Paulo Freire, ao criticar uma educação que apenas depositava informações, suscita a importância do diálogo na construção coletiva dos saberes. Por esse motivo, ser um educador do local era muito importante, pois era uma forma de estar mais próximo dos conhecimentos e da visão de mundo dos educandos.

A animadora destaca que os educadores que ligavam para a CRE geralmente estavam procurando emprego ou um contrato emergencial. Se entravam no MOVA/RS e conseguiam um emprego, logo saíam. Assim, os educadores que não eram de seus bairros ficavam menos tempo. Pode-se constatar conforme é demonstrado no Quadro 7, que os educadores que permanecem mais tempo são os que têm relação com o bairro, seja como moradores, vizinhos, ou com algum parente. Educadores que iam ao bairro somente para as aulas não permaneciam muito tempo. É possível perceber isso comparando Tatiane, que ficou 4 meses, e Denise, que ficou toda duração do programa. A primeira atravessava a cidade para dar as aulas e a segunda dava aulas na comunidade em que morava, chegando a ter a sala em sua casa.

Ao propor o MOVA/RS o governo estava ciente disso e, assim, coloca como critérios

da escolha dos educadores que esses deveriam, conforme o Caderno Nº 1 (2000, p.15), “ser referência na comunidade onde a turma será implantada, por isso são conhecedores da realidade local, das pessoas e dos problemas das comunidades”. Esse educador deveria ser uma referência nos movimentos em sua comunidade como forma de aliar o processo de construção da leitura e da escrita com atividades que visassem transformações sociais dos locais de cada turma. As outras condições para esse educador eram, de acordo com o Caderno Nº 1 (2000, p.16), “escolaridade mínima exigida de 1º grau completo, e condições pedagógicas para alfabetizar, (...) doze horas semanais, entre aulas – nove horas – e três horas de formação”. Para esse regime, cada educador receberia uma ajuda de custo no valor de R\$ 100,00 (cem reais mensais).

Outra tarefa do animador e das entidades era, auxiliados pelos educadores e apoiadores, mobilizar os alfabetizandos. Os educandos, segundo Caderno Nº1 (2000, p 16), “eram pessoas que, acima dos quinze anos, não sabem ler ou escrever (ou sabem muito pouco).” Pessoas que já tinham uma noção de leitura e escrita segundo a SE, não deveriam participar do programa, pois no MOVA seriam prioridade as pessoas que nunca tiveram acesso a esse conhecimento. De acordo com Brandão (2001 p. 69), “a prioridade do MOVA-RS, seguindo a deliberação da V CONFINTEA, são as mulheres, negros/as, indígenas, camponeses, nômades, idosas/os”. Esses eram o centro da ação do MOVA/RS, a alfabetização. Cada educando recebia caderno, lápis, borracha, lápis de cor, canetas, cola, régua e um dicionário do MOVA. Frequentavam 03 encontros por semana com a duração de três horas. Os locais e horários deveriam levar em consideração a disponibilidade dos educandos e facilitar ao máximo seu acesso.

Completando essa estrutura, havia os apoiadores que, como consta no Caderno Nº1 (2000, p. 15), “são os responsáveis diretos pela formação pedagógica dos educadores populares. (...) a indicação é feita pela entidade conveniente, cuja formação mínima exigida é 2º grau completo ou magistério em curso”. A SE queria contar com o apoio das Universidades nessa tarefa. Cada apoiador tinha um regime de 12 horas, dividido em 9 horas de visitas e 3 horas de formação com os educadores; para esse regime cada um recebia R\$150, 00 (cento e cinquenta reais mensais). Os apoiadores deveriam, mensalmente, participar na CRE de uma formação pedagógica com duração de 08 horas. De acordo com a animadora “*a indicação dos apoiadores era muito difícil, e geralmente era a CRE quem ajudava nesta tarefa*”. As dificuldades estavam na escolaridade exigida e também nas tarefas, pois além de visitar todas

as suas turmas, os apoiadores deveriam organizar semanalmente uma reunião com seus educadores e ainda participar da formação mensal.

Toda a estrutura, que ia da entidade, passando por animadores, apoiadores, educadores até os educandos, ajuda a definir a forma que o MOVA/RS adquiria em cada município, pois ele era fruto da relação entre estes elementos. O princípio da proposta estava na tarefa da Secretaria de Educação em estabelecer o convênio. Logo a proposta não parte de um movimento popular que se achega ao Estado. Mas sim, do Estado que vai em busca das entidades para então estabelecer a política pública em consonância com essas parcerias. A institucionalização do MOVA/RS perpassa essa estrutura, pois é ela quem dá os contornos ou a forma que o MOVA terá em cada localidade.

Tão importante quanto essa estrutura é o processo de formação continuada que é também um constituinte da política pública. As tradicionais campanhas de alfabetização descuidam do aspecto da formação dos participantes. O governo do estado entendia que o processo de formação continuada dos participantes (principalmente educadores, apoiadores, animadores) no MOVA/RS era o eixo de sustentação da estrutura, bem como de divulgação ou consolidação dos princípios defendidos na progressão em direção às metas almejadas de alfabetização que, com certeza, passaram também pelo entendimento desses princípios. O processo de formação era em rede e ao mesmo tempo em esferas diferentes e era uma maneira de dar forma ao MOVA e de consolidar os princípios norteadores que auxiliariam na conquista dos objetivos: alfabetizar uma parcela da população.

Como já aponte, a tarefa principal do MOVA/RS era alfabetizar e estava alicerçada em alguns princípios que poderiam, de certa forma, manifestar aspectos da essência dessa política pública. O conteúdo está organicamente ligado à forma, e é um processo de interação de vários aspectos ou propriedades do fenômeno. Assim, os princípios são uma das propriedades do conteúdo do MOVA/RS que estão ligados à estrutura que apresentamos e é uma maneira de dar-lhes forma. O conteúdo é mais do que o conjunto dos elementos ou aspectos que constituem as coisas. Segundo Cheptulin (1982, p.263), “é um processo no qual todos esses elementos e aspectos encontram-se constantemente em interação, em movimento, mudam-se um no outro”. Dessa forma, os princípios que dão sustentação ao MOVA/RS podem ser definidos como seu conteúdo. Pois suas interações constantes fazem com que um constitua o outro na medida em que em seus movimentos ajudam a se fortalecer.

A estrutura do MOVA/RS, junto com sua formação em rede, constituem a forma do programa. Para Triviños (1987, p.27), “a forma é a estrutura ou organização do conteúdo (...) o conteúdo determina a forma, mas esta exerce uma influência ativa sobre o conteúdo, contribui para o seu desenvolvimento ou entrava-o”. Assim, para fazer valer seus princípios, o MOVA/RS necessariamente precisava contar com a sua estrutura e a sua rede de formação, que davam sustentação ao programa. A estrutura e a rede estavam sujeitas a algumas contingências em cada uma das realidades nas quais o MOVA/RS se instalava e ao mesmo tempo eram necessárias para a concretização dos princípios. Se os princípios determinam a estrutura, eles precisam dela para que se efetivem, pois a forma pode desenvolver ou travar o desenvolvimento dos princípios.

Esses princípios eram atravessados por contingências de toda ordem, como as incompreensões por parte dos participantes, as ausências nas formações, as assessorias terceirizadas. E, da mesma forma, eram necessários para constituir o MOVA/RS. Nas palavras da animadora, *“a gente dependia de muitas coisas. Da entidade colaborar, de encontrar um lugar, encontrar um educador que pudesse fazer o trabalho, pois nem todo mundo servia, às vezes as pessoas iam e depois vinham e diziam: - Isso não é pra mim! E além de tudo isso, contar com que os alunos viessem para aula”*. Ou seja, não era apenas o conhecimento dos princípios e a boa vontade das pessoas. Muitos fatores eram responsáveis pelo sucesso de uma turma num bairro.

No Caderno Nº1 (2000, p. 14) são indicados os cinco princípios: “a) construção de uma cultura de alfabetização, onde o Estado assume o papel de indutor (...); b) ... condição a continuidade e acesso ao Ensino Fundamental (...); c) O conceito de alfabetização (...) no mínimo, o acesso ao 1º segmento do Ensino Fundamental; d) A Educação Popular é a referência teórica (...); e) O conceito de parceria”. Cada um desses princípios era efetivado a partir de uma ou mais ações no MOVA/RS. Uma das delas era a rede de formação, através da qual se buscava a garantia e a sustentação da qualidade da ação pedagógica. Conforme Brandão (2001, p.67), “os princípios políticos pedagógicos articulam e unificam as ações educativas com vistas à construção de sínteses teórico-práticas que sustentam a identidade do MOVA-RS...”. Os princípios, como conteúdo, são a identidade do MOVA/RS que se manifesta em sua forma, dada pela estrutura e consolidada na formação.

A “construção de uma cultura de alfabetização” implicava, segundo a Coordenadora

regional, *“fazer com que as pessoas entendessem a alfabetização como uma necessidade”*. Além disso, a comunidade deveria perceber no MOVA/RS uma preocupação permanente com uma alfabetização que fosse também a leitura do mundo, de acordo com Paulo Freire. Se, de acordo com Torres (1995, p.27), *“até pouco tempo, aprender a ler identificava-se com aprender as primeiras letras”*, no MOVA/RS a alfabetização ia muito além. Se antes não importava se a pessoa entendia o que estava lendo, se ela sabia associar esse saber a outros saberes, com o MOVA/RS sua cultura de alfabetização deveria ser diferente. A construção dessa cultura pressupõe uma alfabetização bem mais ampla. Uma alfabetização utópica, não porque é um sonho, mas segundo Freire (2002, p.70), *“... porque, não domesticando o tempo recusa um futuro pré-fabricado que se instalaria automaticamente, independente da ação consciente dos seres humanos”*. Ou seja, uma alfabetização que abrisse espaço para contemplar um horizonte maior de transformação da sociedade e não da sua condição de iletrado para letrado. Segundo Gadotti (2008, p. 73), *“Letrados, sim, mas letrados cidadãos”*.

No primeiro caso, a cultura de alfabetização era o contato com o alfabeto que podia ser até decorado. No segundo caso, a alfabetização faz parte de um processo mais amplo. Ampliar essa noção é fazer com que a alfabetização faça parte da cultura, logo os alfabetizados são também partícipes da cultura como produtores, geradores de cultura. A cultura aqui entendida como todas as construções da humanidade em todos os campos do saber. Nessa ótica, ser alfabetizado é acessar os códigos da cultura, e dentre eles o alfabeto. Para Fiori (2005, p. 7), *“talvez seja esse o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida (...) alfabetizar é conscientizar”*. Dessa forma, os educandos iniciam com as palavras geradoras e seguem decodificando o que antes era mistério e descortinando um mundo de possibilidades. Na medida em que decompõe a palavra, e gera novas palavras, ele também decompõe a realidade.

A formação dos educadores tem papel central nesse processo. Segundo Freire (2006, p.142), *“esse é um ponto que deveria ser exigido de todos quantos realmente se comprometem com os oprimidos. Com a causa da sua libertação, uma permanente e corajosa reflexão”*. A formação é de fato um aspecto essencial no trabalho com a educação de adultos. Marx, nas teses sobre Feuerbach, já apontava que *“o Educador deve ser educado”*.

Essa rede de formação dos educadores era descrita como o *“eixo”* de sustentação do MOVA/RS. Tendo como referencial teórico, segundo o Caderno N° 1 (2000, p.16), *“a*

Educação Popular”. A educação popular é definida por Brandão (1984, p. 181), “como processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico”. Para Gadotti(1993, p.5), “um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum”. A educação popular seria um paradigma e um método ao mesmo tempo. Uma forma de ver a educação combinada a uma ação, ou metodologia. Assim a alfabetização do no MOVA/RS ao tomar como perspectiva a educação popular deveria estar voltada para um processo de emancipação e transformação da sociedade. Não como a salvação o a libertação dos educando, mas como constituinte desse processo de emancipação. Segundo Freire,

somente a alfabetização que fundando-se na prática social dos alfabetizados , associa aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece contribuição a esse processo. (2002, p.26)

Desse modo, alfabetizar não é repetir. É criar, é interpretar. Uma concepção popular da alfabetização é aquela em que a palavra “gera” o mundo. Mas não é uma palavra qualquer, é a palavra que brota da realidade do oprimido que lhe ajuda a escrever a vida e ser protagonista de sua história. Para realizar essa educação ou alfabetização, o educador deveria estar preparado. O processo de formação dos educadores no MOVA/RS tinha essa finalidade. Ao mesmo tempo em que buscava preparar ou capacitar os educadores para dar conta da alfabetização proposta, também reforçava os princípios, garantia a centralização das ações e a sistematização das práticas como forma de manter uma unidade própria de uma experiência institucionalizada. Segundo consta,

o MOVA-RS, no campo pedagógico, também é uma experiência pioneira no RS, portanto, a Formação político-pedagógica dos Educadores/as Populares, dos Animadores/as de Alfabetização e dos Apoiadores/as Pedagógicos, é o eixo de sustentação do Movimento, isto é, no desenrolar das práticas são organizados momentos diferenciados de Formação. (CADERNO Nº 1, 2000, p.16)

Esse processo ou momentos diferenciados de formação estava dividido em três instâncias, sob a coordenação da Secretaria de Educação: uma era a instância municipal. Ocorria em cada município uma formação semanal entre Educadores e Apoiadores com duração de 3 horas. Além desse encontro, cada apoiador realizava uma visita semanal às turmas de um grupo de 06 educadores que estavam sob sua responsabilidade. Essas visitas alimentavam as discussões das reuniões semanais. Ainda, todos os municípios eram

convidados a realizarem os Seminários Municipais, um a cada ano. Os seminários eram organizados pelos Animadores, Apoiadores e Educadores e tinham como finalidade as trocas de experiências entre as diversas turmas de MOVA no município.

A outra instância ou âmbito da formação era a formação regional. Essa se realizava a partir dos encontros de Formação Inicial, proposta a todos os que desejavam participar do MOVA/RS. Esses encontros eram uma espécie de Curso com duração de 22hs intensivas, para todos os envolvidos (educadores, animadores, apoiadores) que apresentava o MOVA/RS, seus princípios, estrutura, aos novos membros. Esses cursos eram organizados pela equipe de Coordenação do MOVA/RS em cada CRE. As equipes também realizavam os encontros de formação mensal dos Apoiadores e Animadores. Esses encontros tinham a duração de dois turnos e eram assessorados pela SE e, ou pelas Universidades. Assim como nos municípios, também eram realizados Seminários Regionais a cada ano.

Por fim ainda havia a Formação Estadual, coordenada pela Secretaria de Educação, a partir dos Seminários dos diversos segmentos (entidades) e os cursos ou Seminários Estaduais de Formação dos Apoiadores Pedagógicos, Seminários Estaduais de Formação dos Animadores, Seminário de Avaliação. Ainda ficava sob responsabilidade da SE o fornecimento de material didático e pedagógico, e a sistematização de experiências registradas e partilhadas em cada encontro. O instrumento utilizado para garantir a institucionalização são os cadernos e relatórios levados aos apoiadores e animadores que repassam à CRE.

O MOVA pretendia ampliar a noção da educação de jovens e adultos como um direito a ser atendido a partir de políticas públicas. Conforme podemos observar, o fato é que as tradicionais campanhas de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvidas no país, ainda tratam o problema do analfabetismo como uma doença que precisa ser erradicada em prazos pré-estabelecidos, colocando a culpa no indivíduo analfabeto. Como indica Freire (2002, p.18), “para a concepção crítica, o analfabetismo não é nem uma chaga, nem uma erva daninha a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”. Esse era o trato dado para a alfabetização na maioria dos programas e ao longo da história de nosso país. O MOVA/RS tentou se diferenciar das campanhas e programas anteriores. Nesse sentido, tinha-se outra compreensão do analfabetismo, que nessa perspectiva era entendido, de acordo com Brandão (2001, p.67),

“como mais uma expressão do processo de exclusão das classes populares, sendo, então, uma dívida social que deve ser atendida através de políticas públicas”.

Não se pode pensar que a questão do analfabetismo poderia se resolver assim como uma campanha de vacinação – onde quem não é vacinado pode ser responsabilizado por seu adoecimento. Da mesma forma o analfabeto é considerado nas diversas campanhas como o grande culpado de sua situação. Sendo que, de acordo com Freire (2002, p.22), “muitos casos de analfabetismo regressivo terão aí sua explicação. São resultados de campanhas messiânicas de alfabetização”. Campanhas mágicas que determinam um prazo no qual educando e educador tem que se adaptar. Depois disso as verbas são cortadas, as turmas são fechadas e muitas pessoas acabam retornando ao analfabetismo. Segundo Cláudio, “*eu já era ruim das letras, agora sem treinar a gente só piora. A mão endurece, estava escrevendo bem até, mas terminou...*”. O Educando fala de como o tempo sem escrever foi prejudicial para ele. Dentre os entrevistados, Lúcia relata que foi até a terceira série, mas que depois esqueceu tudo e teve de entrar no MOVA/RS: “*Eu estudei. Acho que era como terceira série. Mas a gente esquece e aí me convidaram...*”. Outra característica das campanhas de alfabetização, conforme Brandão (2001, p. 69), “é (...) descaso frente às questões pedagógicas, expressando-se, fundamentalmente, na ausência ou na assistemática na/da formação político-pedagógica. O MOVA-RS (...) é uma experiência singular no país”. As campanhas, quando dão uma formação a seus educadores, é como um treinamento inicial. No MOVA/RS a formação dos educadores era sistemática e se constituía numa das tarefas de toda estrutura, desde a SE até os educandos. De certa forma, era também, uma maneira de centralizar as informações, sistematizar experiências, propor novos rumos.

Assim, a formação proposta no MOVA/RS era uma forma de articular toda a estrutura do movimento em torno dos princípios estabelecidos para cumprir com as metas e o tipo de alfabetização a que o MOVA se propunha. A concretização do MOVA/RS como política pública se dá a partir da sua estrutura e da rede de formação que vão dar os contornos da política e garantir a execução dos princípios. Tendo a Secretaria da Educação como centralizadora da proposta, ela vai se institucionalizando nessas ações. Ao se burocratizar como política de educação, o MOVA passa a tensionar a relação com as escolas, o espaço de atuação do Estado no campo da educação. Se o MOVA objetivava estabelecer a porta de entrada da educação básica, a porta também é casa e deve receber a mesma atenção.

1.9.3 O MOVA/RS na política de EJA do estado: as relações contraditórias entre o MOVA e a escola pública

A Educação de Jovens e Adultos está inserida na política educacional do governo, bem como em todo seu programa. Segundo aparece num dos materiais da Constituinte Escolar (CE), “a educação de adultos é compreendida enquanto “educação ao longo da vida” e incorpora práticas e saberes do cotidiano, com interação, dialogicidade, na construção individual e coletiva do conhecimento”. A educação de adultos no Estado assumia a educação popular no seu fazer político pedagógico, considerando os educandos como agentes de transformação de suas realidades. A educação de adultos passa a figurar como um direito e um compromisso do Estado. Dentro desse espectro é que está inserido o MOVA/RS.

A proposta defendida era que o MOVA/RS desse, segundo Gadotti, (2008, p.57), “a arrancada inicial na luta por um programa de escolarização básica de jovens e adultos, incorporando-se à luta geral pela escola pública e popular. (...) não se trata apenas de alfabetizar, mas de garantir o direito à escolarização básica formal...”. Os seus idealizadores pretendiam que o MOVA fosse uma porta de entrada dos educandos num processo de escolarização, a partir de uma alfabetização e em nível de pós-alfabetização. O MOVA seria uma forma de acesso a educação básica para todos que foram excluídos desse processo quando em idade “própria”. Ao mesmo tempo em que estabelece essa política, o governo estadual passa a ampliar o atendimento da educação de adultos em todo o Estado, potencializando as escolas de EJA e impulsionando assim a EJA como um todo. Os antigos supletivos são remodelados, rompendo com o aspecto da aceleração e suplência e toda a educação de adultos é reformulada e o governo propõe uma política pública para a educação de adultos.

Toda política pública está pautada em princípios e objetivos que lhe constituem. Esses princípios também podem ser singulares e universais e ajudam a constituir a particularidade do fenômeno, junto com suas outras qualidades. O MOVA/RS era, segundo aponta o Caderno Nº 1, (2000, p. 14), “um Movimento, com princípios políticos voltados a construção de uma prática popular que rompa com a ideia de Campanha, especialmente, sobre os seus ideais assistencialistas e compensatórios”. Esse era então um programa de governo que visava assumir os contornos de um movimento popular, a partir de suas práticas e de sua organização. É entender a alfabetização como um direito a ser conquistado pelas pessoas com a organização popular, não através de uma campanha com as suas características de

assistencialismo e compensação, mas por um resgate de um direito negado. Para tanto, necessitava garantir alguns princípios básicos.

O educando do MOVA/RS deveria poder dar continuidade a seus estudos, baseado no que Brandão (2001 p. 67) define como “luta em defesa pela escola pública e a garantia do direito à Educação”. O governo do estado deveria ser o motivador dos educandos, buscando formas de convidá-los a participação. A alfabetização passaria a fazer parte das políticas de educação de jovens e adultos do Estado de forma permanente. A questão de não ter uma duração pré-determinada marca a política do MOVA em sua diferenciação das tradicionais campanhas. O tempo da alfabetização era previsto para 28 semanas, mas considerava-se o tempo de cada educando, sabendo que uns precisavam mais tempo e outros menos.

Esse movimento estaria ligado à Secretaria de Educação diretamente com uma coordenação própria. Mas a sua execução seria a partir do trabalho de educadores, apoiadores populares ligados a outras entidades e sem ter necessariamente um vínculo com o Estado. Esses educadores participavam de uma política pública, assim como a EJA nas escolas, mas diferente dessa educação escolar não precisavam necessariamente ser professores. Dessa forma, eles estavam distanciados das discussões das políticas do magistério, das condições de trabalho e formação, principalmente. Assim, a luta pelos direitos, pela cidadania como bandeiras da ação do movimento esbarrava no fato de os próprios educadores estarem vinculados ao Estado de maneira precária, sem considerar a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) que regem as relações de trabalho.

Mesmo fazendo parte da política de EJA, o tratamento dado ao MOVA, a iniciar pelo tratamento dado pelo governo aos seus educadores, configura o caráter de uma política de “segunda mão”. Diferente dos trabalhos de educação popular em décadas anteriores, onde o compromisso com a alfabetização era também com a transformação social, agora no MOVA entidades e educadores poderiam, sem estar ligados a nenhum movimento, atuarem na alfabetização. Poderiam atuar simplesmente como “educadores profissionais”, ou voluntários, mas sem aquele compromisso ideológico que marca a educação popular. Por isso, muitos procuram no MOVA um emprego, mas também não poderia ser assim pensado, pois a remuneração era baixa.

O MOVA/RS, mesmo sendo apresentado como parte da política pública da educação

de adultos, não era assumido pelos outros setores nas coordenadorias, nem pelas escolas públicas de EJA. Na fala da coordenadora regional, podemos destacar dois aspectos, ela aponta que o *“MOVA era fora da escola porque as pessoas que participariam não tiveram essa oportunidade. Agora íamos levar a escola pra eles em qualquer lugar... A escola criticava muito o MOVA, queria o trabalho, mas não o salário”*. Ao fazer essa afirmação, a coordenadora indica a necessidade do MOVA se articular fora das escolas para aproximá-lo dos educandos. Ela diz também que as professoras das escolas de EJA queriam realizar a alfabetização do MOVA, mas não recebendo a mesma ajuda de custo que os educadores populares.

Na primeira parte da fala ela destaca o fato de o MOVA articular-se fora da escola, mas havia, por parte do governo e como já foi mencionado, a pretensão de fazer com que os educandos retomassem a sua escolarização e que o MOVA fosse um articulador dessa tarefa. Mas aconteceu que em muitos lugares, como na experiência em Santa Cruz do Sul, que as escolas não tomaram conhecimento do MOVA. Em muitos casos realizavam uma crítica ao programa. Na experiência de Santa Cruz do Sul as duas principais críticas sofridas pelo programa eram o fato de os educadores não serem “professores formados” e a ajuda de custo ter um valor muito baixo para atrair professores formados. De acordo com a apoiadora Marciane, *“será que alguém formado iria querer trabalhar por 100 pila? É claro que não. Daí é claro que não vai ter qualidade...”*. Essa é uma característica das campanhas de alfabetização das quais o MOVA queria se diferenciar: a desvalorização dos trabalhadores em educação, que revela a desvalorização da política pública.

O trabalho com educadores populares deveria ser feito na perspectiva de aliar aos saberes populares o conhecimento científico, possibilitando inclusive um desenvolvimento deste educador e de sua comunidade. Nas experiências de educação popular, o fato de serem educadores populares tem relação com a vontade de valorizar o saber popular. Nos movimentos de educação popular da década de 50 e 60, a tarefa do educador se apresenta mais não como uma profissão, mas como luta por uma nova sociedade, um trabalho militante de transformação a partir de uma transformação da relação do saber popular com o saber do erudito na experiência de alfabetização. O MOVA/RS, ao utilizar o trabalho de educadores populares, o faz a partir de uma noção de voluntariado, introduzindo uma concepção assistencialista da educação (como benemerência).

Os idealizadores do programa criticam as campanhas, mas repetem as suas práticas, pois utilizam o mesmo artifício estabelecendo uma ajuda de custo ao invés de um salário. Ao invés de estabelecer contrato com os educadores e apoiadores, o faz através das entidades, apenas um repassando as ajudas de custo, sem vínculo ou qualquer outro direito. Essa crítica como percebemos aparece na fala da apoiadora. Nesse sentido, mostra que ela era também interna, dos próprios participantes.

O MOVA/RS, sendo parte da política pública, está na Secretaria de Educação e a sua Coordenação participa junto das discussões da escola pública. Ele ainda assume os mesmos contornos do MOBREAL – ligado à Secretaria de Educação, mas com uma estrutura independente. Na época de realização do MOBREAL havia uma busca por entidades que pudessem patrocinar o processo de alfabetização dos educandos. Logo mesmo ligado a estrutura da Secretaria, no caso o ministério, atingia com suas parcerias uma maior autonomia financeira em relação ao Estado do que o MOVA, pois muitas turmas eram patrocinadas pelas entidades parceiras. No MOVA/RS todo o projeto era bancado pelo governo.

No caso do MOVA/RS, essa ligação com a secretaria é no plano do financiamento, da assessoria que o Estado realiza, bem como da formação e fornecimento dos materiais. Assim, permanece muito dependente do Estado e isso se evidencia no fato de que ao final do governo nenhuma turma prosseguiu. O Estado, representado no governo, repassa o MOVA/RS e a sua gestão (pedagógica e administrativa) aos municípios, a partir das entidades e dos animadores, mas permanece controlando tudo via relatórios mensais, visitas esporádicas das coordenações regionais, pelo financiamento e pela formação estadual onde se reforçam os princípios.

Se ao longo da história a educação de adultos manteve um caráter de suplência, compensatório, essas concepções imprimiram na EJA o caráter de uma educação de “segunda mão”. Isso se evidencia nas práticas das escolas, quando se destinam para essa modalidade as piores salas, horários, materiais, e na qual os professores não precisam de qualificação. Essa era uma visão muito comum das escolas de EJA, da qual eles reclamavam. Em Santa Cruz do Sul, como em outros lugares, as próprias escolas de EJA tratavam o MOVA como uma política de segunda mão. Reclamavam do tratamento que recebiam da “escola regular” e faziam o mesmo com o MOVA. Assim, o programa estava na política de EJA do governo, constava na Constituinte Escolar, mas não tinha relação com a maioria das escolas. No relato da coordenadora podemos perceber isso quando ela diz que “*muitas escolas não abriam as*

portas para o MOVA. Criavam uma série de empecilhos para receber uma turma”. Não era permitido o uso dos prédios, dos materiais, apesar de existirem realidades diferentes, como podemos perceber no relato da animadora:

alguns davam aula em colégios e também tinha esta cooperação do diretor da escola. Mas que nem lá no Santo Antonio do Sul a escola era municipal, deram aula um mês complicaram e aí tivemos que trocar o local, pois esta guerra política né, estado município, isso a gente viu bem nítido. Alguns davam desculpas, tipo não tem sala, não tem quem abra a escola, e não deixavam a gente usar. Na Margarida Aurora funcionava bem direitinho abriam a escola de noite. Aqui a gente via isso também, aqui na Nossa Senhora da Esperança tinha três turmas de MOVA.

As três experiências relatadas ajudam a identificar alguns aspectos dessa relação do MOVA com as escolas. Nem sempre os diretores colaboravam e, às vezes, as diferenças entre o governo municipal e o estadual apareciam, como no caso do Santo Antônio do Sul. A prefeitura do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), na época, não cedia suas escolas para o estado governado pelo PT (Partido dos Trabalhadores), partidos atualmente coligados. Havia ainda os que diziam que a escola não tinha salas de aula, não tinha uma pessoa responsável para abrir, teria um custo de água e luz, e uma série de outros empecilhos. Em outros casos a parceria acontecia e o espaço da escola era bem aproveitado. A educadora Marli fala de sua experiência: *“a gente tinha chave. Usava a biblioteca, as salas, a cozinha... tudo estava a nossa disposição, desde que a gente cuidasse...”*.

A relação do MOVA com a escola trazia outros aspectos contraditórios. Ao mesmo tempo em que dava certa credibilidade ao programa e lhe aproximava da instituição escolar acabava afastando o movimento das comunidades e fazia com que o acesso para alguns ficasse mais difícil, pois fugia da proposta de ir até os educandos. A estrutura nas escolas favorecia muito ações como acessar livros, filmes, mas colaborava com a aproximação do MOVA da escola tradicional, distanciando de uma proposta popular. Os educadores e animadores entrevistados acreditam que essa aproximação – da escola tradicional – era positiva para os educandos. Para a animadora:

Eles queriam que fosse professor, queriam uma classe –[eles diziam:] como eu vou aprender numa igreja? Eles associavam aprender a escola ao prédio da escola, a estrutura da escola, como eu vou aprender num pavilhão e tal assim então tinha toda uma barreira eles eram muito desconfiados: estão achando que vão me enganar porque não sei ler e escrever!

Os educandos procuravam no MOVA uma reprodução da escola que eles tinham conhecido e muitas vezes é o que acabavam encontrando, ainda que a proposta do MOVA não fosse essa. Ao chegar à escola, retomavam a lembrança de sua infância, ou do tempo de escola, ou das imagens construídas de escola. Desse sentimento, a educadora Joelma, em sua fala, destaca o depoimento de um dos netos de uma educanda que frequentava a sua turma: *“eles estavam se sentindo muito importantes, porque todo mundo dizia assim: - a minha vó disse que não pode, por que ela tem que ir pro colégio depois. Eles estavam se sentindo importantes em relação à comunidade, de estar estudando. Era isso ali”*. De fato, os educandos viam no MOVA um colégio, eles eram alunos, tinham professores - estavam de volta à escola, ou indo pela primeira vez.

A proposta do MOVA era alfabetizar uma parcela significativa da população (68% de analfabetos) a partir da formação de grupos nas comunidades, facilitando aos educandos o acesso aos conhecimentos. Na maioria dos casos isso significava não ser no espaço da escola, e sim nas comunidades, casas, etc. Porém, ao passo que se espalham estas turmas, isso pode também ser visto como uma forma de, ao descentralizar, institucionalizar o MOVA e reforçar a presença do Estado. Nas turmas do Bairro Nossa Senhora da Esperança, faziam com que os educandos tivessem que se deslocar pelo bairro num espaço significativo, sendo que próximo a eles havia igrejas, centro comunitários e outros locais possíveis. Mas segundo a animadora, o problema era que *“os crentes não queriam ir na católica, os católicos nos crentes, as casa eram pequenas,... era uma dificuldade”*.

A animadora tinha como tarefa encontrar os locais para realização dos encontros. Essa era uma tarefa difícil. Segundo ela nos informa: *“a gente ia num, ia noutra e aí tinha aquela preocupação com a luz, se tinha banheiro, a segurança, era complicado. Às vezes, nas igrejas, nas casas, até num bar a gente fez – lá no Santo Antônio”*. Dentre as entrevistadas, duas realizavam seus encontros na mesma escola, uma escola estadual, outras 3 em comunidades católicas e 1, numa comunidade evangélica. Os locais eram os mais variados e o crescimento das turmas fazia com que as dificuldades de novos locais também crescessem. Havia turmas no asilo, nas casas dos educadores, nas comunidades das diversas igrejas, nos centros comunitários, em algumas escolas, nas garagens de casas de educandos, num bar e mini-mercado de um educando, enfim, nos mais diversos lugares mesmo.

De fato, todo o crescimento do MOVA/RS pelo estado, na ampliação do número de turmas, ampliava toda a estrutura do programa. Assim, o crescimento no município também tinha esse caráter de ampliação na estrutura – mais educadores, mais apoiadores, mais locais de encontro. Contraditoriamente, ao passo em que atingia os objetivos a que o programa se propunha e se descentralizava mais, procurava-se também ampliar a institucionalização ou centralização a partir de uma rede de formação.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 O método e a práxis da pesquisa

O método indica o caminho trilhado para se alcançar os objetivos na construção da pesquisa. Segundo Meksenas (2002, p.73), “o termo *méthodos* é composto por duas outras palavras gregas: *metá*, que significa buscar, perseguir, procurar, e *odós*, caminho, passagem, rota”. Nesse sentido, minha opção metodológica traduz a escolha teórica que realizei para caminhar na pesquisa, por onde busquei responder os questionamentos e problematizações. Sendo o método o caminho que seguimos, já em nosso ponto de partida temos claro como vamos caminhar e que rumos nós vamos seguir. A escolha de uma metodologia representa também uma opção teórica e uma visão de mundo. É nesse sentido que todo método é também uma teoria e toda a teoria tem em si um ou vários métodos.

O método de pesquisa utilizado, que envolve tanto a coleta quanto a análise dos dados, dará ênfase na dialética a partir da análise materialista-histórica, buscando a identificação das contradições presentes no fenômeno, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Para perceber como se manifestam as contradições, utilizei o que Triviños (1987, p.117) chamou de “enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural-dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (...) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos”. Buscando superar a dicotomia qualidade/quantidade, procurei investigar o fenômeno reunindo o maior número de possibilidades e informações, pois essa quantidade de informações pode nos levar a aprofundar as qualidades do fenômeno estudado, e, por conseguinte, aprofundar compreensão do mesmo. Reuni o maior número possível de informações sobre o Movimento para, dessa forma, descrevê-lo e compreendê-lo melhor. Minha pesquisa é qualitativa.

O enfoque qualitativo da pesquisa, segundo Chizzotti, “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto” (1998, p. 79). Assim, o conhecimento não é uma junção de informações e dados isolados, ou ligados por uma teoria que os explica, pois o sujeito observador pode interpretar os fenômenos e atribuir-lhes significados. Existe uma relação dinâmica entre sujeito e objeto e uma contradição dinâmica nos próprios fenômenos, como por exemplo a contradição entre o todo e a parte. Nessa modalidade de pesquisa, o pesquisador é um instrumento chave e o

ambiente é uma fonte direta de dados e informações. Nesse ambiente, estão presentes elementos do campo da Educação de Jovens e Adultos e da Educação em geral que se articulam nas práticas sociais. Essa é uma das relações que não podemos perder de vista.

Considerando o caráter dialético desse tipo de estudo, é importante tentar captar a partir da descrição do MOVA/RS, da história, das contradições, o que é essencial no desenvolvimento do fenômeno, desde sua origem e as relações nele existentes. Na medida em que descrevi Movimento, também fui construindo análises, identificando as mediações que permitiam compreender a totalidade, considerando suas raízes históricas e as contradições.

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa, escolhi o estudo de caso que Triviños (1987, p. 133) aponta como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Esse tipo de estudo é característico das pesquisas qualitativas e suas circunstâncias derivam da abrangência da unidade estudada e do suporte teórico utilizado. Nessa pesquisa a abrangência foi o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul, em Santa Cruz do Sul, e a abordagem, por ser dialética, levou em conta a historicidade do Movimento, sua evolução, as relações estruturais, e as contradições internas e externas. Neste estudo, segundo Meksenas (2002, p. 119), “o investigado é percebido em sua amplitude e em sua profundidade”. Goldenberg (2000, p. 33) fala deste tipo de estudo como “uma análise holística, a mais completa possível [...] reúne maior número de informações detalhadas por meio de diferentes técnicas”. O uso de diferentes fontes teve como objetivo ampliar a análise e a compreensão.

2.2 As fontes utilizadas na coleta, pesquisa e análise dos dados

Uma das fontes de pesquisa, ou coleta de dados, considerada também como um tipo de estudo de caso por alguns autores, foi a História de Vida. Segundo Chizzotti (1998, p.95), a história de vida “é um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou vários informantes”. Essas informações constituíram um documento que nos ajudou a descrever a história do MOVA a partir da forma como estes atores iam narrando as suas experiências. Coletei dados da História de Vida de 16 (dezesesseis) participantes do programa: 6 (seis) educadores, 8 (oito) educandos e 2 (dois) apoiadores. Além destes 16 com os quais realizei duas entrevistas, entrevistei a animadora, a coordenadora regional e um representante da entidade conveniada, totalizando 19

entrevistados.

Considerando o que afirma Goldenberg (2000, p.36), “... cada indivíduo é uma síntese individualizada e ativa de uma sociedade, uma reapropriação singular do universo social e histórico que o envolve”. É possível perceber nas experiências de cada um as semelhanças ou articulações que colaboraram para o aprofundamento da compreensão do objeto. Na identificação das características gerais do MOVA/RS pelos entrevistados foi um momento em que isso aparecia muito bem, quando suas falas se completavam. Por exemplo, quando fala da formação das turmas, a educadora Marli diz assim: “*Eu não consigo lembrar quem foi comigo, fazer as visitas no Bairro comigo, não tenho certeza*”. Na entrevista com a animadora ela diz “*Lá no Cristal e no Glória foi a Marli que fez as visitas comigo, nós duas fomos em todas as casas...*”. Um elemento que uma entrevistada havia esquecido a outra lembrou, podendo confirmar essa prática realizada pelas animadoras e educadores de visitar os bairros juntos para formar as turmas. Utilizar esse método permitiu revelar a relação entre o universal e o particular, pois cada indivíduo pode universalizar, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica e os fenômenos vividos, em sua prática social.

Cada participante do MOVA tem as suas interpretações e suas visões que juntas nos ajudam a perceber e a nos aproximar da essência do fenômeno que estudamos. Suas interpretações são manifestações da relação entre a matéria e consciência manifestas nestas experiências. Foi partindo dos relatos dessas trajetórias pessoais que foi possível ampliar a compreensão do fenômeno particular, objeto de meu estudo e da totalidade da Eja. Partindo de experiências individuais, nossas e de outros temos uma possibilidade de conhecer melhor o mundo e as situações que vivemos. Seria o mesmo que dizer que é possível entender a totalidade a partir de sua manifestação nestes elementos particulares, ou das partes.

A forma como esta manifestação acontece é através das experiências que compõe a história de vida de cada um e que podem ser percebidas pela forma como os autores vão narrando estes acontecimentos, atribuindo significados e interpretações. A história de vida, segundo Chizzotti (1998, p.95) “pode ter a forma literária biográfica tradicional [...] a forma autobiográfica [...] ou recorrer a fontes documentais para fundamentar as afirmações e relatos pessoais”. Utilizei a forma autobiográfica. Nela o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram as suas experiências ou os acontecimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida, podendo (o pesquisado) apresentar fontes documentais que

comprovem as falas. Centrei minha atenção nas descrições do MOVA/RS a fim de perceber os apontamentos que contribuiriam para a análise do mesmo.

As histórias foram realizadas a partir de 2 (dois) encontros com cada um dos entrevistados, que eram gravados e em seguida transcritos pelo pesquisador. Nestes encontros parti de uma narração integral dos autores sobre suas vidas, com enfoque na educação e nos processos educativos, principalmente nas experiências do MOVA/RS. No encontro seguinte apresentei as questões para aprofundar o entendimento das experiências relatadas.

Para constituição das histórias de vida, tive como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, entendida por com Triviños (1987, p. 146) como “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo”. Ao passo que as respostas iam se apresentando, o entrevistado seguia espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências, tendo como foco o MOVA/RS. Posso afirmar assim, que cada entrevistado participou ativamente na elaboração do conteúdo da pesquisa. Esse tipo de entrevista, segundo Triviños (1987, p. 146), “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias”. Esta postura facilita a investigação, pois, ambos, pesquisador e entrevistado, podem ir delineando os temas e rumos da conversa enquanto ela se desenvolve, sendo possível uma reorientação, ou uma rearticulação permanente com as intencionalidades da pesquisa. Depois de transcritas essas entrevistas constituíram a base de dados que analiso.

Realizei ainda uma entrevista semi-estruturada coletiva que, segundo Triviños (1987, p.146), “desenvolve processos de retroalimentação”, pois os pontos ainda obscuros da entrevista individual, algumas contradições, podem ser percebidas nesta variante. Mello (2005, p. 58) definiu este método como Grupo Focal, que segundo este autor é uma “técnica para obtenção de informações qualitativas em que um moderador orienta um grupo de até dez pessoas numa discussão que tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções em torno de determinado assunto”. O grupo tem características comuns, está relacionado ao fenômeno pesquisado e estabelece então um debate, moderado pelo pesquisador. O grupo focal que se reuniu era composto de um dos apoiadores pedagógicos e do grupo de educadores que ele acompanhava, totalizando (5) cinco pessoas. Um dos educadores não

respondeu ao contato. Foi realizado somente um encontro do grupo focal, onde estabelecemos um debate orientado por um roteiro pré-estabelecido. Realizei uma dinâmica com uma caixa de questões da qual iam tirando as questões e davam a sua resposta e interpretação e devolviam a pergunta reformulada ou não para outra participante. Em seguida o grupo comentava o que havia sido dito. O encontro durou cerca de 3 (três) horas e foi gravado e transcrito.

Também utilizei a análise documental, apontada por Triviños (1987, p.111) como “um outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudos...”. Fiz uma análise dos documentos que consegui reunir do MOVA: o Caderno Nº 1 – que é uma publicação de apresentação do MOVA/RS, os relatórios mensais de uma apoiadora pedagógica, o relatório de um educador, um caderno de anotações do educador, da apoiadora e do educando, trabalhos e atividades pedagógicas dos encontros.

A análise dos documentos foi realizada desde o momento de sua coleta, considerando nossos objetivos, o problema e as categorias de análise do materialismo histórico e dialético. Utilizei o método de análise de conteúdo, que de acordo com Bardin, citado por Triviños (1987, p. 160), é “um conjunto de técnicas de análise de comunicação”. Ao estudar estas comunicações entre os homens, a ênfase está posta nas mensagens e seus conteúdos, procurando desvendar ideologias, mitos, crenças, que a primeira vista não se apresentam com clareza. Para constituição das questões para as entrevistas para o grupo focal esses materiais foram muito úteis. Destaco as produções de alguns educandos onde foi possível identificar muitas contradições e aspectos de que se falou nas entrevistas. Nesse sentido, os registros escritos são fundamentais, pois possibilitam a retomada do material e a construção das inferências. Segundo Triviños (1987, p.160), “pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem, [...] ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados...”. Este método pressupõe um variado conjunto de técnicas, que foram úteis, na medida em que fui me apropriando mais do referencial teórico.

Bardin, apud Triviños (1987, p. 161) assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo: “pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial”. Na pré-análise reuni um maior número de informações sobre o fenômeno, que me permitiram (re) formular objetivos, hipóteses, e questões do campo de estudo. A descrição analítica é quando

estudamos de maneira aprofundada as informações coletadas, orientados pelo referencial teórico. Segundo Triviños (1987, p. 161), “os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nesta instância de estudo”. A terceira fase é a da interpretação inferencial, onde a reflexão se aprofunda e com o apoio nos materiais coletados, foram realizadas análises, estabelecidas as relações, a partir das quais aponte algumas conclusões e indicativos de mudanças ou transformações. Para Chizzotti (1998, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto, latente, as significações explícitas ou ocultas”.

De acordo com Triviños (1987, p. 162), “não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar a sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem”. É necessário que o pesquisador transcenda as informações coletadas realizando a interpretação daquilo que está por trás das falas. Muito daquilo que não foi dito, foi silenciado, elaborado de forma diferente me ajudou na compreensão do fenômeno.

2.3 Características dos entrevistados e do material selecionado

Optei por apresentar nesta parte do trabalho características gerais dos entrevistados e dos materiais selecionados que serão retomados nas análises. Faço isso para facilitar esta compreensão e para tanto neste momento destaco alguns aspectos. Falar de uma experiência depois de passados 10 anos não é algo muito simples. Muitas memórias se perderam. A 6ª Coordenadoria Regional de Educação, por exemplo, não tem nenhum registro deste programa no setor pedagógico. Consegui, então, do acervo pessoal dos entrevistados, relatórios de atividades, cadernos de planejamento de aulas, cadernos de registros dos educandos, relatórios enviados para a coordenação. Nessa tarefa de analisar as possibilidades de emancipação, esta riqueza e diversidade de entrevistados pode colaborar muito para entender os significados atribuídos a experiência nestas trajetórias distintas, e como eles apontam possibilidades de emancipação.

Os apoiadores recebiam cadernos para realizar seus registros – uma das apoiadoras entrevistadas me emprestou seu caderno junto com vasto material - textos, trabalhos - que ela ainda guardava. Destaco o planejamento da formação com seu grupo de educadoras, um relato da formação recebida da coordenação regional. No caderno da educadora destaco o

planejamento das aulas e os relatos das aulas com os educandos que depois serão comparados aos cadernos dos educandos e aos trabalhos realizados. A animadora também tinha suas anotações num caderno. Desta utilizei principalmente seu relatório de atividades.

Faço uma distinção dos entrevistados em três grupos de acordo com suas principais funções. No Quadro 6 apresento o que denomino os “Gestores do MOVA/RS”: um membro da coordenação regional, o animador e um representante da entidade conveniada. Estes tinham uma tarefa mais administrativa no MOVA/RS. Noutro momento do trabalho irei falar melhor sobre as suas atribuições. No Quadro 7, o grupo que chamei de “Grupo Pedagógico”. Formado pelos apoiadores e educadores, que tinham por tarefa as aulas e a formação com vistas à alfabetização dos educandos que apresento no Quadro 8 como “Educandos”. Logo abaixo de cada quadro estabeleço alguns destaques, que serão retomadas em partes no decorrer do trabalho. Acredito que é fundamental perceber como esta diversidade de trajetórias pode compor uma experiência significativa, onde em cada uma se manifestam contradições possíveis de serem identificadas e que apontam possibilidades de uma experiência emancipatória.

Quadro 6 – Gestores do MOVA/RS em Santa Cruz do Sul

Função	Idade	Sexo	Formação	Profissão
Coord. Regional	72	Fem.	Letras	Professora Aposentada
Entidade	46	Masc.	Tec. Contabilidade	Contador
Animador	34	Fem.	Ensino Médio	Doméstica

Fonte: entrevistas realizadas

Este grupo não se reunia os três juntos com muita frequência, mas de forma isolada, mensalmente, pois o animador ia até a entidade e vinha na CRE mensalmente. A CRE e a entidade não tinham um encontro sistemático. Esta era a estrutura que administrava o MOVA nos municípios. A Secretaria de Educação indicava a coordenadora, a entidade, o seu representante e os animadores eram indicados pelos movimentos populares do município, representados pelos partidos políticos aliados ao governo. Pelas profissões e pela formação de cada um podemos ver a diversidade de trajetórias de vida que participaram desta experiência. Cada um tinha as suas atribuições, e como em uma engrenagem deveriam dar conta de sua parte, às vezes juntos ou de maneira isolada. O animador era quem estabelecia esta ponte entre entidade, município e a CRE.

Como já apontei, além das entrevistas deste grupo, analisei um caderno de registro da animadora com relatórios de suas visitas, cadastros de educadores, educandos e turmas. Os relatórios que alguns educadores enviavam para a coordenação regional e cópias de relatórios enviados para Secretaria Estadual de Educação, folders e materiais de propaganda. Também algumas fotos, textos da formação guardados pela coordenadora e a revista do MOVA/RS.

Quadro 7 – Grupo Pedagógico

Função	Nome*	Idade	Sexo	Formação Médio/Superior	Profissão	Tempo MOVA/RS
Apoiador 1	Nilza	50	Fem.	Contabilidade /E.S. Estudos Sociais e Pós em História	Professora Estadual	3 anos 2000 -02
Apoiador 2	Marciane	28	Fem.	Magistério / Pedagogia Pós em Supervisão e Psicopedagogia	Professora Municipal	1 ano 2002
Educador 1	Denise	30	Fem.	Regular (PPT)/ Pedagogia	Professora Estadual	4 anos1999-2002
Educador 2	Ana	29	Fem.	Magistério/ Pedagogia	Professora Municipal	3anos 2000-02
Educador 3	Joelma	28	Fem.	Magistério	Monitora de Creche	4 anos 1999-20002
Educador 4	Isabela	50	Fem.	Contabilidade / Cursa Direito	Voluntária Projetos Sociais	3 anos 2000-02
Educador 5	Marli	54	Fem.	Regular (PPT) Supletivo	Servente em Escola	4 anos 1999-2002
Educador 6	Tatiane	27	Fem.	Magistério / Pedagogia e Pós em Psicopedagogia	Professora e Auxiliar Administrativo	4 meses 2001

Fonte: entrevistas realizadas

É possível perceber a predominante presença feminina. Tentei entrevistar os dois homens que eram educadores, os únicos no município, mas ambos não responderam aos contatos realizados. Porém, na grande maioria eram mesmo as mulheres. Em relação a formação, dentre as entrevistadas, apenas a apoiadora Nilza já era formada na ocasião do MOVA. Ana Patrícia, Denise, Marciane e Tatiane faziam Pedagogia após concluir o magistério. Joelma havia terminado o Ensino Médio e fazia o Magistério complementar. Isabela e Marli haviam concluído o Ensino Médio. Depois quase todas continuaram seus

* Os nomes utilizados são fictícios para preservar as identidades dos entrevistados.

estudos concluindo o ensino superior e indo além em especializações. Isabela foi cursar direito e ainda não concluiu. Joelma não continuou seus estudos. Marli também não prosseguiu, mas continua sua participação nos cursos de formação de alguns movimentos populares dos quais participa.

Este grupo era o grande responsável pela alfabetização. Falando sobre ele, a apoiadora Nilza aponta:

Quem sabia melhor como funcionavam os grupos eram os educadores (...) O trabalho do apoiador como se diz – apoiador, era fazer a formação dos educadores, ajudar para que eles conseguissem passar alguma coisa para os educandos, e passar também uma filosofia, tipo o que a gente queria e como deveria ser feito este trabalho (...) Pois a gente sabia que quanto mais tranquilo, mais segurança ele tivesse, o educador, mais tranquilo estaria o educando, este era nosso objetivo.

Nem todas tinham profissões relacionadas à educação. Algumas já eram monitoras de creches e depois foram para as escolas. A apoiadora Nilza já estava em escola e a educadora Marli também. Outras tinham profissões em outras áreas, como comércio, no caso de Joelma. A educadora Denise era auxiliar de serviços gerais e secretária numa ONG. A apoiadora Marciane e as educadoras Ana e Tatiane apenas estudavam. Do grupo entrevistado praticamente todas ficaram bastante tempo no movimento, uma vez que o grupo foi escolhido para as entrevistas por ser um grupo mais antigo, o que era uma exceção. Casos como o da educadora Tatiane, que permaneceu 3(três) meses, não eram raros. Segundo a animadora, “a média dos educadores era de (7) sete ou 8 (oito) meses... recebiam uma vez e já saíam, diziam: não era o que a gente pensava, o salário demora muito pra vir...”. Uma característica é esta rotatividade grande de educadores, que se reflete também nas faltas ou ausências dos educandos.

Dos materiais fornecidos por este grupo para análise, além das entrevistas, usei os cadernos de registros da apoiadora Nilza, alguns relatórios de suas reuniões semanais com os educadores, textos da formação e fotos. Alguns trabalhos que os educadores recolhiam dos educandos, o caderno de registro de aulas e reuniões da educadora Marli.

Quadro 8 – Educandos

Função	Nome*	Idade	Sexo	Escolarização na Infância	Profissão	Tempo no MOVA/RS	Nível de Alfabetização
Educando 1	Carlos	67	Masc.	2ª série	Aposentado	1 ano	Alfabetizado
Educando 2	Iolanda	41	Fem.	2ª série	Safrista	2 anos	Alfabetizado
Educando 3	Vanderlei	60	Masc.	Não Frequentou	Aux. Serviços Gerais	3 anos	Semi-alfabetizado
Educando 4	Clarinda	58	Fem.	Não Frequentou	Aposentada	3 anos	Semi-alfabetizado
Educando 5	Lúcia	47	Fem.	3ª série	Safrista	6 meses	Alfabetizado
Educando 6	Roque	52	Masc.	3ª série	Aux. Serviços Gerais	2 anos	Semi-alfabetizado
Educando 7	Sueli	51	Fem.	Não Frequentou	Aposentada	4 anos	Semi-alfabetizado
Educando 8	Claúdio	48	Masc.	Não Frequentou	Operário da Prefeitura	3 anos	Semi-alfabetizado

Fonte: entrevistas realizadas

Os educandos foram escolhidos seguindo o critério de serem de educadoras e apoiadoras diferentes. Muitos foram contatados e não deram retorno. Fui à casa de todos. Na casa de alguns foram duas vezes, na de outros mais de duas vezes até que foi possível definir o grupo de entrevistados. Alguns, em idade bem avançada, tinham poucas recordações. Falo de senhoras de cerca de 80 anos. Com os mais jovens, alguns com 30 anos hoje, e cerca de 20 durante a realização do MOVA, por exemplo, não consegui contato. Não eram muitos e aqueles a quem contatei não foi possível conversar. Escolhi então, do grupo que fiz contato e respondeu de maneira positiva, entrevistar 4 homens e 4 mulheres. Entretanto, no geral das turmas – entre os educandos, a maioria era de mulheres. As idades deles variam entre 41 e 67 anos. O tempo de escolarização de 0 a 3 anos.

Alguns dos entrevistados freqüentaram a escola quando crianças, até a 3ª série no caso de Roque ou 2ª no caso de Iolanda. Porém todos falam que não aprenderam a ler e escrever na escola, que não entendiam ou que esqueceram tudo. Conforme relato de Roque: *“eu estudava lá no interior, poucas vezes. Aí eu não me lembro mais, faz muitos anos, entrei na terceira, nem passei da terceira. Eu fui muito longe lá no interior também (...) foi uma hora e meia até caminhar”*. Outros nunca freqüentaram a escola, como é o caso do seu Vanderlei e da Dona

* Os nomes utilizados são fictícios para preservar as identidades dos entrevistados.

Sueli, e chegaram ao programa sem nenhuma experiência de escola. Segundo dona Sueli, “só que a mãe não me deu escola por que eu tinha que cuidar dos outros em casa, fazer serviço e sempre tinha um pequeno (...) Daí eu fiquei, daí então os outros tiveram aula e eu não tive.”

As profissões da maioria deles é a safra nas indústrias do fumo. No período de realização do MOVA/RS, os que hoje são aposentados estavam na safra, por isso faço esta afirmação. Nesse período chama atenção o caso de seu Cláudio, que passou num concurso da prefeitura mesmo sem se alfabetizar “completamente”. Ele ainda fala: “por que se fosse agora pra mim fazer eu não fazia. O concurso é na escrita, e eu não tenho. Eu não ia poder fazer nada. Isso aí que a gente tem que olhar, por que eu olho pra frente e olho pra trás”. Ele conta que foi estabilizado, como concursado, depois de uma prova objetiva que realizou, na qual era só marcar. Ele assinou o nome e ia colocando como ele entendia, e assim conseguiu. Roque trabalhava num supermercado e hoje trabalha numa prestadora de serviços para as indústrias de fumo com terceirizado, assim como seu Vanderlei que trabalha numa transportadora.

Alguns permaneceram no MOVA/RS por toda ou quase toda a duração, como é o caso de seu Vanderlei, seu Cláudio e dona Sueli, que diz “eu queria continuar porque eu não saí do primeiro ano, nem eu nem o Vanderlei, por que nós não quisemos. A gente perde muita coisa boa por não saber ler, a gente queria mesmo aprender”. Alguns ficaram desde o início até o final e queriam mais. Outros ficaram pouco tempo, caso da Lucia que diz “acho que fiquei 3 ou 4 meses, por aí. Por aí. (...) Depois a gente se mudou aqui pra cima e o Roque foi indo ainda. Depois parou também”. Os motivos de eles abandonarem são vários, como: horário novo na empresa, cansaço, frio, e outros. Lúcia se muda e abandona a alfabetização, não procura turma em seu novo bairro – não havia.

Todos aprenderam a ler e escrever em proporções, níveis diferentes. Quando questionados alguns respondiam prontamente, como seu Carlos: “Sim, eu sei ler”. Outros diziam, como dona Clarinda “Mais ou menos, estou destreinada”. Estas gradações foram colocadas no quadro como alfabetizado ou semi-alfabetizado. Seu Carlos, por exemplo, se diz alfabetizado, pois lê e escreve. Entretanto, dona Sueli, seu Cláudio, seu Vanderlei, e dona Clarinda ainda sentem muitas dificuldades e gostariam de aprender mais. Falam que passados vários anos após a experiência do MOVA esqueceram ou que estão desacostumados com a leitura e a escrita. Sobre isso o educando Claudio nos diz:

Antes eu não sabia escrever nem o meu nome, agora não, agora eu escrevo corrido, escrevo impresso. É um garrancho, mas no começo eu escrevia direitinho. Mas conforme o tempo eu já não sabia ler nem escrever. Conforme o tempo, eu tava escrevendo direitinho, caligrafia bonitinho e tudo, mas quantos anos faz que eu saí lá do colégio, já to escrevendo uns garrancho. Vai perdendo o treino. A pessoa já não tem estudo, estudou um pouquinho, aquele pouquinho, tu vai desaprendendo. Tu escreve bonito hoje, amanhã já escreve meio desgarrado, e assim vai.

Cláudio ressalta a importância deste estudo permanente para não esquecer. Fala da alfabetização como um treino necessário. Como material desse grupo, para análise, usei um caderno de Cláudio, um trabalho dele e mais trabalhos de outros educandos, além das entrevistas.

3 A EXPERIÊNCIA DO MOVA/RS EM SANTA CRUZ DO SUL COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO

3.1 A emancipação como possibilidade: a tensão entre a experiência e a expectativa

A emancipação, para Boaventura dos Santos (2007, p. 17), “é um conceito absolutamente central na modernidade ocidental, sobretudo porque esta tem sido organizada por meio de uma tensão entre regulação e emancipação social”. A modernidade se propôs, a partir de um projeto educativo, a emancipar o homem medieval das “trevas” e libertá-lo dos possíveis jugos a que estava preso: religião e modo de produção, principalmente. Essa tarefa estaria depositada nas mãos do Estado moderno, que assumiria a contradição de ao mesmo tempo em que libertava os homens, mantê-los como “fiéis cidadãos”, conformados com a ordem que se instalava. É na contradição, na dinamicidade, que compreendo o conceito de emancipação.

Segundo Aurélio Buarque de Hollanda (2006, p.726) a emancipação é “a ação ou efeito de emancipar (-se); alforria, libertação [...] instituto jurídico pelo qual, no Brasil, o menor de 18 anos e maior de 16 adquire o gozo de seus direitos civis”. Percebemos aqui uma articulação do conceito com a ideia de liberdade. Uma liberdade em relação a alguém ou alguma coisa que oprime ou sanciona o indivíduo, uma liberdade de ação. Ser emancipado, nesse sentido, é estar livre de algum tipo de opressão ou limite imposto. O homem emancipado é, então, aquele civilmente capaz, responsável por seus atos e senhor de sua pessoa, que é livre e independente para agir.

O conceito de emancipação articula-se ao conceito de liberdade. Essa associação aparece num dos pensadores que marcou profundamente a modernidade, Immanuel Kant. No texto “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?” [Aufklärung], o termo “esclarecimento” é utilizado como próximo, uma vez que o termo original não encontra uma tradução apropriada. A opção pelo termo vem em função de que ele aponta para uma ideia de processo e não de uma condição final, uma corrente filosófica, ou um tempo histórico como outros termos já utilizados. Segundo Kant (2005, p. 63) “esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade da qual ele é culpado”. A menoridade seria a incapacidade do homem de usar o seu entendimento sem a direção ou orientação de outro indivíduo. Cabe ao homem, então, tendo a capacidade de usar seu entendimento, decidir pelo seu uso ou não. Quando a opção é por se deixar guiar ele torna-se culpado. Entretanto, alguns homens têm

“falta de entendimento”; logo, esses não têm culpa de sua opressão, precisam então adquirir entendimento.

Identifico, na falta de entendimento apontada por Kant, uma ligação com o processo educativo. Nessa perspectiva, na medida em que os educandos fossem aprendendo mais, poderiam fazer as suas escolhas por eles mesmos sem contar com orientação de outros. Nas palavras da apoiadora Marciane sobre o MOVA, “*eles aprendiam a pensar por eles mesmos. E isso é perigoso. Eles podem questionar...*”. Toda ação educativa deveria realizar essa mediação, a passagem de um sujeito dependente, heterônomo, para um sujeito autônomo emancipado. Esse processo de construção da emancipação se dá enquanto o homem vai organizando as suas experiências de vida e assumindo o controle das decisões que dizem respeito ao seu futuro, às suas escolhas, de maneira livre. Sendo a emancipação um processo, em meu entender, o caminho e o destino, a construção da emancipação só se dá a partir das experiências. Pois, ao mesmo tempo em que é o ponto de chegada almejado, a emancipação é o caminho a se trilhar para chegar ao objetivo. Ou seja, somente exercitando a emancipação, tendo experiências emancipatórias, é que se torna possível construir a emancipação.

O termo experiência pode ser descrito como a forma que cada um, ou todos, participam de um evento, de uma atividade. Para Thompson (1981, p. 15) “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo acontecimento”. Marx aponta que a emancipação total, no sistema em que vivemos, não acontecerá. Na Questão Judaica estabelece uma distinção entre os conceitos de emancipação política e emancipação humana. A emancipação política naquele contexto representa um grande progresso, mas é apenas um passo para a emancipação total. Para Marx (1964, p. 23) “é certo que não é a última forma da emancipação humana, mas é a última forma da emancipação humana na ordem do mundo atual. Entendamo-nos: falamos da emancipação real, da emancipação prática”. Assim, a emancipação política seria o passo derradeiro na construção do novo mundo onde a emancipação total poderia acontecer, pois, na realidade, no modo de produção vigente, ela não aconteceria.

Para Marx, antes da emancipação total do homem, deveria acontecer a emancipação do homem do trabalho alienado. Essa liberação permitirá a aproximação da vida ativa. Pois seria possível, com os meios atuais, que o homem não dependesse de sua atividade para

sobreviver, logo, poderia trocar de atividade ou fazer outras que tivesse vontade, sem prejudicar a sua subsistência. O trabalho carrega essa contradição, segundo Bensaid (2000, p.99), “a alienação e a possibilidade de emancipação, de humanização”. Ao mesmo tempo em que é próprio do homem e por isso é humanizante, o trabalho, quando realizado separando produto e produtor, sujeito e objeto, é alienado. Até que essa emancipação aconteça, com fim do sistema capitalista, a emancipação permanece como uma possibilidade. Ela pode assim, alterar as condições de vida de algumas pessoas e trazer alguma melhoria, mas não alterará toda a estrutura do sistema capitalista, logo a sua essência.

Essa tensão entre a possibilidade de emancipação e a realidade opressora vivida de fato marca a modernidade. Segundo Santos (2007, p.18), “essa discrepância entre experiências e expectativas é fundamental para entender o que pensamos e como pensamos a emancipação social na modernidade”. Ao esperar pela emancipação ou sua construção, as expectativas em relação ao futuro podem delinear as ações no presente. Entretanto, para a emancipação o presente parece ser mais importante que o futuro. Explico: se a possibilidade de emancipação está apenas no futuro o que se faz hoje só tem razão em relação ao que está por vir. O presente perde seu sentido e o futuro é a pauta de todas as ações. Dessa maneira presente e futuro estão pré-determinados em relação ao que o futuro “pede” ao presente, que está sempre justificado no futuro. Agora, ao se pensar o presente como carregado de possibilidades, o futuro também se enriquece, pois não está determinado e as ações do presente irão lhe constituir, não justificar. Na análise da emancipação é preciso valorizar o presente. Para Santos (2007, p.26), significa “expandir o presente e contrair o futuro”, ou seja, valorizar a experiência e não a expectativa.

Ao referir-me a experiências emancipatórias, quero apontar que a emancipação não é algo que ocorre e logo está completa. Ela vai acontecendo na realidade da história de vida de cada um, com as suas vivências, no presente. Ela também não é um lugar ou objetivo distante a ser atingido; ela brota da prática, da experiência. Assim como o esclarecimento kantiano, ela é processual. Em Kant essa ideia aparece no questionamento feito pelo filósofo: “vivemos agora em uma época esclarecida? [...] não, vivemos em uma época de esclarecimento [...] onde é possível tornar progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento” (KANT, 2005 p. 69). Na busca pelo esclarecimento, a humanidade deveria retirar de seu caminho alguns obstáculos que vão tornando os homens menores e dificultando a emancipação. Os elementos que impedem uma verdadeira experiência do homem em seu mundo. Uma

experiência que seja um fruto da relação entre os fenômenos e a consciência e por isso única e verdadeira.

O processo de emancipação passa por essa retirada quando, aos poucos, são eliminados os obstáculos que impedem a chegada dos homens na sua maioridade. E isso só é possível no uso da razão, quando o homem é capaz de examinar suas ações e tomar decisões baseado no uso na razão. Kant funda a razão prática, articulando-a com a razão teórica. Justifica assim, sem fundamentos teológicos, os conceitos de liberdade e uso da razão, que vão marcar profundamente toda a modernidade ao visualizar um sujeito capaz de tomar decisões sem as orientações da Igreja e de seus sacerdotes ou do Estado e, mesmo que se assim o fizer, o faça a partir de sua escolha. Na medida em que se afastasse das decisões arbitrárias da Igreja e do Estado e procurasse os meios de encontrar as suas respostas, ainda que retornando às antigas, por vontade própria, o homem tornaria menores cada vez mais os obstáculos ao seu esclarecimento. Dessa maneira, o fundamento da moral das ações práticas repousaria na autonomia do sujeito livre, legislador único de sua ação, racionalmente responsável por suas próprias escolhas. Na Modernidade, a moral estaria intimamente vinculada ao conceito de responsabilidade, de liberdade e de emancipação do homem.

Estando a emancipação associada à liberdade, veremos em Bottomore (1996, p.123) que “Marx e os marxistas tendem a ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana”. A liberdade faz parte do processo de emancipação, é condição. E assim como no “esclarecimento” de Kant, concepção da qual o marxismo é herdeiro, a emancipação também deve romper aos poucos com alguns obstáculos, o que coloca na emancipação o processo histórico. Ao tentar estabelecer os limites da experiência emancipatória, pode-se questionar quais seriam os obstáculos que impedem o homem de se emancipar. Em Kant os obstáculos são o absolutismo da Igreja e do Estado, em Marx é possível falar num absolutismo do modo de produção capitalista, atravessando a política, a religião, o trabalho, todas as experiências da humanidade submetida ao modo produtivo. Entretanto, penso que é necessário compreender as contradições relativas aos fenômenos valorizando, mais do que as expectativas de uma emancipação, cada experiência emancipatória. Nessas experiências é possível questionar em que medida os elementos que estão presentes nelas podem contribuir para a emancipação nas histórias de vida dos trabalhadores, em relação a melhorias em sua condição de vida, práticas solidárias e coletivas

e formação crítica, ou como simples adaptação ao modo de produção. Assim, a emancipação estaria presente nas experiências tendo no horizonte uma expectativa, porém sua construção partiria das experiências.

3.2 O caráter mediador da experiência na construção da emancipação: entre o real e o possível

Buscando descrever o MOVA/RS e as possibilidades de emancipação relacionadas a esse fenômeno, entendo as experiências dos participantes em suas histórias de vida como um excelente fio condutor nessa análise. A experiência é, para Ellen Wood (2003, p.90), “o termo intermediário necessário entre o ser e a consciência social”. Entre o ser e a consciência existe a prática social, pois de acordo com Triviños (1987, p.19), “os sistemas de categorias da dialética marxista tem em sua origem as categorias de matéria, consciência e prática social”. Na compreensão da realidade estão presentes estas três categorias: a matéria como aquilo que existe independente de nós; a consciência como um reflexo ou propriedade desta matéria; e a prática social como ação ou relação da matéria com a consciência. Assim, entendo a experiência como essa prática social, uma ação que articula a matéria e a consciência. Uma práxis que não é isolada, pois carrega em si os condicionantes da história e da cultura. Cada experiência guarda em si o seu valor, que é único, e também as marcas da totalidade histórica. Ao partilharem-se as experiências é constituída uma totalidade de experiências, entretanto estas são sempre particulares e universais, pois remetem ao processo histórico.

Ao se referir à formação da classe trabalhadora na Inglaterra, Thompson mantém uma ênfase na experiência de classe como formadora da classe e da consciência de classe e, ao tratar da experiência, ele a situa no processo histórico dos acontecimentos de sua época. Para Thompson:

A classe acontece quando alguns homens como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas) sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (geralmente se opõe) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais. (THOMPSON, 1987, p.10)

A experiência é um termo central deste trabalho, uma vez que é estabelecida como uma das condições da emancipação quando Marx e Engels apontaram que a emancipação humana viria de uma experiência de classe do proletariado. A categoria da totalidade abre a

possibilidade de uma articulação entre experiência e utopia, pois a totalidade remete a uma construção histórica. Nela estariam contidas as experiências individuais ou coletivas. Não se pode perder de vista esse processo histórico, assim é importante lembrar, como dizia Marx, (2000, p. 15), que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente”.

Analisar uma experiência é em primeiro lugar situá-la dentro do processo histórico. Segundo Maar (2000, p.24), “a experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade”. Para situar a experiência dentro de um processo emancipatório ela precisa ser pensada a partir da relação sujeito/objeto, mas também dentro de um processo, em que essa experiência iria gerar um aprendizado, levando em conta sua realização e também as possibilidades de transformações. A relação entre o fenômeno material, em sua essência, e a consciência, gera uma prática que é influenciada e influencia em ambas – consciência e matéria. A manifestação dessa relação se dá na experiência ou prática social. As possibilidades de emancipação na experiência do MOVA/RS passam necessariamente pelas experiências individuais e coletivas de cada participante.

Os homens estão na centralidade de qualquer processo que seja histórico, pode-se perceber que existem continuidades e rupturas que perpassam todos os momentos históricos. A constituição de um novo modelo garante novas experiências e o novo modelo somente surgirá de novas experiências, por isso ousar, no ainda-não, é que garantirá o novo. As particularidades das práticas são históricas, pois a partir delas abrem-se as possibilidades, ligadas a totalidade social que determina essas possibilidades, não as esgotando, mas criando novas. Porém, uma mudança nunca é neutra: ou elas conservam ou elas transformam, ou emancipam ou adaptam. As experiências do MOVA/RS, com as suas contradições, tanto servem às necessidades do sistema capitalista na ordem social vigente, que é opressora e exclui esses trabalhadores, como podem apontar para experiências de classe que resistam a essa adaptação, constituindo a emancipação como uma possibilidade.

A passagem histórica de Kant para Marx se dá na transformação que se manifesta de um sujeito individual num “sujeito coletivo”. Kant fala no esclarecimento do indivíduo que acontece com a ajuda do grupo. Marx, por sua vez, aponta que a emancipação do sujeito deve

ser coletiva, visando à emancipação de todos. No Dicionário do Pensamento Marxista o conceito de emancipação está relacionado com a liberdade em nível da supressão dos obstáculos à emancipação humana, ou seja, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma nova forma de associação digna da condição humana, que favorecesse a todos: “dentro da comunidade terá cada indivíduo os meios de cultivar seus dotes e possibilidades em todos os sentidos” (BOTTOMORE, 1996, p.124). A realização do bem supremo da ação moral, numa sociedade sem classes, tornará possível o triunfo de uma ética individual, mas sempre com o olhar para o coletivo. A liberdade consiste no controle humano sobre a natureza e sobre as condições sociais de produção, o que só se realizaria pela substituição do modo de produção capitalista por outra forma de associação que fosse coletiva. Segundo Bottomore (1996, p.124) “como seria esta forma, Marx e Engels jamais disseram [...] O Marxismo tende a tratar as considerações sobre tais questões como utópicas”. Um aspecto fundamental dessa busca da emancipação é que ela é individual e coletiva.

O passado não é algo fixo com o qual entramos em contato. A experiência possibilita reelaborar o passado. E assim apontar para o presente e o futuro com a mesma dinamicidade. Cada experiência realizada encontra-se com a sua própria limitação e propõe no decurso de sua realização mudanças tanto no sujeito quanto no objeto. Segundo Maar (2000, p.25), “o modelo da experiência formativa é a dialética do trabalho social”. É nessa dinamicidade da experiência que tratarei das categorias emancipação, realidade e possibilidade, abordando a unidade existente ou a correlação entre o real e o possível, mediadas pela experiência. Para Cheptulin (1982, p.337) “a realidade é o que existe realmente, e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias”. Dessa forma a possibilidade também apresenta uma existência real, como algo que pode vir-a-ser. Logo, a possibilidade é algo que existe na realidade e que pode manifestar-se somente a partir dela. Quando isso acontece, ela, a possibilidade, torna-se realidade.

De acordo com Cheptulin (1982, p.338), “a possibilidade realizando-se, transforma-se em realidade, e é por isso que a realidade pode ser considerada como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como uma realidade em potencial”. Dessa forma que a emancipação apresenta-se como possibilidade na realidade em que vivemos. Ou seja, uma realidade possível, desejada, mas que precisa ser construída. A categoria da possibilidade aproxima-se da utopia e para essa compreensão me apoio em Ernst Bloch. A utopia inscreve-se no horizonte desse processo de formação acompanhada de um sentido de emancipação. Ela

se apresenta como chave teórica de uma interpretação transformadora do mundo, uma alavanca transformadora da prática humanista, que pode se concretizar no processo real da história, pois nela reside um “ainda - não”, categoria fundamental da teoria blochiana que possibilita pensar a antecipação no presente do futuro do ser. Isso só é possível pela categoria da possibilidade, dialeticamente ligada à realidade. A possibilidade integra a concepção marxista no horizonte de uma ontologia do “ainda-não-ser” como categoria essencial para compreender a utopia. Segundo Albornoz (2006, p.9), “a paixão do futuro seria talvez a mais sincera justificativa de quem se deixa fascinar pelo tema da utopia como fato e como problema que convida a refletir sobre o modo próprio de ser e agir dos homens, constituindo-se em uma expressão antropológica”. Eis a concepção utópica da emancipação – fato e problema – que leva à reflexão e ação, próprios do ser humano.

O conceito de emancipação estaria associado também à idéia de utopia, de um futuro possível, onde o humano estaria livre, autônomo. Esta utopia de emancipação é sem dúvida parte integrante do projeto marxista. A utopia (ou emancipação) não é um sonho distante, um mito, uma fantasia sem sentido como preconizam alguns contemporâneos. A utopia é concreta, é experiência, não expectativa somente. Precisa ser construída a cada momento. Parte do presente e é a experiência concreta, segundo Albornoz:

O conceito de utopia concreta, configurado na obra de Ernst Bloch, parece não corresponder mais ao “lugar comum” impossível da ilha mitológica, nem é abarcado pelo pensamento desenvolvido sobre sonhos irrealizáveis, porque nela aparecem à imaginação antecipadora dos homens e sua esperança correspondente, como forças concretas imbricadas no real, que aliam um sentido de prospecção histórica, de previsão do futuro, com o de direção e determinação dos rumos da história, pela descoberta e exploração das possibilidades do presente.(2006, p.12)

Convivemos com a utopia no cotidiano, ela brota do presente, nas situações que são vivenciadas. A possibilidade de ocorrer um processo de emancipação estaria, assim, estreitamente vinculada a uma noção de possibilidade de mudança da realidade presente, o que aconteceria no decorrer do tempo, ainda que não de maneira completa. Dessa forma a emancipação deve ser pensada como processo individual ou coletivo e social. Em Bloch a reflexão sobre a emancipação será articulada com a idéia de utopia quando explora uma concepção de existência humana aberta ao futuro.

O mundo aberto é o mundo do materialismo dialético, que permite a contradição, a experiência que impulsiona e leva adiante. Ele está distante do estatismo no indivíduo e no

presente, sobretudo na totalidade mundo. Essa antecipação é detectada e desbravada pela esperança que está não apenas na história da humanidade, mas nas paisagens, no mundo físico, eis aqui, uma mediação indicada, uma possibilidade real-objetiva. Ou seja, o real e o possível mediados pela história dos homens aonde ambos vão se produzindo, reproduzindo, transformando. Tudo no mundo é dotado do “ainda –não”. O torto pode ficar reto, e o que está pela metade, cheio. A realidade pode ser alterada. O mundo “está sendo”. Ele não é algo pronto, mas pode ser refeito, reconstruído, melhorado.

Ao conhecer a realidade, as possibilidades vão se apresentando. Essa apresentação pode ser chamada de “consciência antecipadora”, que constitui um conceito central para o estudo da utopia em Bloch. Essa consciência que está presente na utopia de Bloch colabora para entendermos, ou aprofundarmos o entendimento da categoria emancipação. As possibilidades de emancipação advêm do conhecimento da realidade e das situações que impedem que ela se realize. Conhecer as determinações que levaram esta realidade a existir é necessariamente perceber neste real as possibilidades de emancipação. Para usar outro termo de Bloch, são os “sonhos diurnos”, que possibilitam a antecipação de diversas realidades capazes de gerar o novo a partir do vivido. As sementes do futuro já estão presentes no presente e o cultivo destas possibilidades passa por saber identificar estas sementes.

Na contradição permanente é que está a possibilidade de modificação do real a partir de uma educação que tem ao mesmo tempo a capacidade de conservar e transformar a sociedade da qual faz parte. A emancipação é todo o processo de liberação, humanização, de esclarecimento, conquista da cidadania, melhoria das condições de vida, empoderamento dos homens, autonomia. Segundo Adorno (2000, p.180), “... é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas”, em experiências, pois é preciso encontrar no cotidiano, situações que serão utilizadas para construir a emancipação. Dessa maneira, quando busco na experiência do MOVA/RS uma totalidade e nas experiências particulares de cada participante as possibilidades de emancipação, estou apontado para onde na realidade e no momento histórico vivido é possível que elas sejam encontradas e realizadas. Essa articulação entre o real e o possível, assim como todas as possibilidades de emancipação, se manifesta na experiência.

3.3 A emancipação como possibilidade nas particularidades da experiência do MOVA/RS em Santa Cruz do Sul e suas contradições

Nas seções anteriores realizei uma descrição do MOVA/RS com a intenção de ir do abstrato ao concreto, do concreto sensível ao concreto pensado, chegando, segundo Marx (1983, p. 228), a “determinações mais simples”, sendo que essas determinações contribuem para uma maior aproximação dos elementos realmente essenciais do fenômeno, indo de sua aparência para a essência. Um concreto pensado que é segundo Marx (1983, p.229) “uma unidade da diversidade, uma síntese de múltiplas determinações”. As aparências do MOVA/RS como fenômeno ao passar por descrições e determinações que pudessem estabelecer as relações internas de seus elementos (conteúdo e forma) e as relações externas (universal e singular) contribuem para uma aproximação de sua essência.

Utilizando as mediações necessárias é possível conhecer, indo do caótico, abstrato, para o concreto, fazendo a partir do particular a mediação entre universal e singular. Sendo o particular a expressão da síntese dessa relação. Além das determinações simples, seguindo Lukács (1967, p. 207), “a inserção do maior número possível de generalidades adianta (...) o ponto final da aproximação ao singular, mesmo sem superar-se com isso o caráter meramente aproximativo”. Desta correlação de universalidade e singularidade é que surge a particularidade do fenômeno e isso permite uma compreensão maior das categorias. A partir desse ponto é que pretendo retomar a categoria da emancipação a fim de refletir sobre esta categoria e reinventá-la a partir da experiência do MOVA/RS.

O MOVA/RS pretendia ser um movimento de educação popular a partir de um programa proposto pelo governo e assumido pelos diferentes segmentos da sociedade civil. Seguindo um conjunto de princípios já descritos e alicerçados numa estrutura organizada, buscava a concretização de seus objetivos, dentre eles o principal – alfabetizar. Segundo informa a educadora Denise, “*a Dona Dorcina se alfabetizou, comigo, esta é uma que eu posso dizer: eu alfabetizei! Mas depois ela chegou e pediu como se escrevia o nome dela em cursiva e a partir dali ela aprendeu sozinha*”. A alfabetização é o objetivo principal do MOVA, e uma das experiências emancipatórias possíveis no programa, entretanto ela deve ser acompanhada de várias outras possibilidades. Como no caso de Dona Dorcina que depois de aprender a ler e escrever, foi sozinha aperfeiçoar a sua escrita e leitura, indicando uma possibilidade de maior liberdade, autonomia e independência.

Esses princípios de autonomia, liberdade, emancipação, só se realizam na experiência dos indivíduos. As experiências do MOVA/RS são mediadoras dessas possibilidades de emancipação. Nas palavras do educando Carlos, *“a gente aprendeu muito. Hoje ela, minha companheira, [referindo-se a sua esposa] pode preencher ficha em qualquer firma. Não precisa esperar ganhar senha de ninguém. E olha: ela não sabia nem pegar numa caneta”*. O educando relata o aprendizado de sua ex-companheira, levada por ele ao MOVA. Juntos eles foram aprendendo, ele aperfeiçoando a leitura e a escrita, uma vez que já era alfabetizado, e ela se alfabetizando. Ela que antes não conseguia preencher as fichas de trabalho das indústrias fumageiras e dependia das senhas distribuídas pela empresa.

O sistema de senhas, segundo Carlos, é uma forma de seleção de funcionários onde a empresa distribui senhas aos seus funcionários para que levem a seus conhecidos. Aqueles que possuem uma senha são atendidos diretamente no Departamento de Recursos Humanos e têm preferência na contratação. Quem não tem a senha precisa preencher uma ficha e aguardar. A companheira de seu Carlos, antes de participar do MOVA, sempre precisava procurar por alguém conhecido dentro da empresa, pois não conseguia preencher a ficha. Agora ele comemora por ela, pois estando alfabetizada podia ir a qualquer uma das empresas e se oferecer para trabalhar. Logo, ela estava mais livre, podia, segundo Carlos: *“escolher para onde ir”*. Mesmo que ainda dependesse de ser aceita ou não na empresa, ele nem questiona isso, enfatiza apenas que agora alfabetizada ela tinha mais possibilidades. Tinha também certa autonomia, apesar de ainda não poder escolher onde trabalhar, o tempo de duração do contrato, o salário, a atividade a ser realizada, etc. Entretanto, agora ela podia ir a qualquer empresa e se inscrever; isso antes de se alfabetizar não era possível.

Analisar os limites desta experiência é importante para compreender as contradições que nela se manifestam. Ao mesmo tempo em que está mais livre, a companheira de Carlos está também mais adaptada. Do ponto de vista das empresas, é isso que elas esperam daqueles trabalhadores: que saibam ler e escrever, que tenham autonomia e uma série de outras habilidades, no caso específico, apenas que saibam ler. Carlos ainda afirma: *“foi bem a tempo ainda, pois cada vez eles dão menos senhas”*. A empresa, ao substituir as antigas senhas por fichas, ambos sendo métodos de seleção, tem seus interesses. Nas senhas chegava-se na empresa a partir de alguém conhecido e com o novo sistema cada um deve procurar a empresa e preencher uma ficha a partir da qual a empresa estabelece contato com quem ela quiser, de acordo com suas necessidades. Isso reduz o número de pessoas que procuram a empresa, uma

vez que as contratações também diminuíram e com o sistema de fichas muitos já nem procuram a empresa. Como diz Carlos: *“hoje, se não saber ler, não adianta nem ir lá. Eles dizem que chamam, mas não chamam nada”*. As firmas ainda diminuem o custo, pois antes havia um funcionário que preenchia as fichas e agora o vigia da portaria entrega a ficha para o preenchimento e depois encaminha ao departamento de Recursos Humanos. Ainda, se tu não fores chamado pela empresa, pode ser que o motivo seja o preenchimento errado da ficha, que agora passou a ser forma de seleção.

Uso este relato para apresentar a contradição central que se manifesta nas experiências do MOVA/RS e que me propus analisar neste trabalho: as possibilidades de emancipação nas experiências dos participantes, que podem ser de adaptação. Esse é o tema central do meu trabalho, identificar as possibilidades de emancipação presentes na experiência do MOVA/RS em Santa Cruz do Sul. No caso da companheira do “seu Carlos”, ela passa por uma experiência emancipatória e, ao mesmo tempo, continua envolvida num processo de adaptação. Lembrando o que diz Marx na questão Judaica (1964, p.63), “a emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico”. Dessa forma a emancipação total é uma utopia que precisa ir brotando na realidade, onde é possível encontrar alguns indícios dela, como no caso citado. Pequenos sinais de uma emancipação que brotam da realidade e muitas vezes necessitam de interpretação para dar forma ao processo emancipatório de superação da realidade.

3.3.1 Os aspectos contraditórios das práticas pedagógicas do MOVA/RS: a experiência educativa do MOVA como possibilidade de emancipação

As propostas educativas traduzem visões do mundo. Representam muito mais do que programas de ensino. Evidenciam um posicionamento político-teórico, uma forma de educar, ver e pensar o mundo, o homem, a sociedade, a educação, a escola. Assim, considerando esse horizonte político-teórico, uma mesma prática pode ter aspectos emancipatórios e outros que sejam opressores, alienantes. Acredito que as práticas educativas realizadas no MOVA podem ajudar a descrever como educadores e educandos podem construir a sua emancipação. No entanto, a busca da educação emancipatória não pode ser isolada do movimento que busca transformar toda a sociedade. Ao destacar as possíveis mudanças apontadas pelas experiências diárias, o real torna-se repleto de possibilidades, e por isso inacabado e sujeito a novas determinações que podem gerar transformações.

Nas entrevistas pedi a cada um dos entrevistados que descrevesse uma aula sua, bem como alguns dos temas que haviam sido trabalhados. Repeti a questão na entrevista coletiva, e a educadora Joelma inicia uma lista de atividades: *“os nomes deles, os ônibus do bairro, o supermercado, meio ambiente, lixo...”*. Logo questionei se isso não constituía uma espécie de “currículo”. As educadoras disseram que não. Entretanto, todas elas trabalharam os mesmos temas. Isso me levou a perguntar de onde surgiam os temas a serem desenvolvidos nas aulas, como era feito o planejamento de cada aula. Mas eram orientações da formação com a CRE, segundo a apoiadora: *“começar sempre pelo nome deles, afinal, alguns queriam apenas isso. Depois sim aos poucos ampliar este objetivo deles”*. Esse relato associado à prática descrita pelas educadoras confirma certa centralização pedagógica. Ou seja, uma diretiva da SE que reforça a ideia de institucionalização do MOVA/RS, porém as educadoras e a apoiadora não identificam nessas orientações um currículo pré-estabelecido, ou um programa, somente orientações. Isso porque elas tinham a liberdade de organizar as aulas como quisessem, em conjunto com a apoiadora, e quando perguntei sobre os relatórios mensais e sua utilidade, elas respondem: *“era uma forma de a CRE saber se o trabalho acontecia ou não, pois eles planejavam a formação a partir das necessidades...”*, segundo a apoiadora.

Para aprofundar a questão pedi que cada uma falasse sobre seu planejamento. A educadora Tatiane descreve-o assim: *“eu planejava, mas era coisa bem simples, não era nada de coisa que pede de projeto de faculdade, nem nada. Eu escrevia bem simples, somente as atividades do dia”*. A educadora indica como fazia o seu planejamento a partir das atividades que escolhia para desenvolver a cada aula. Ela organiza atividades a cada encontro. Pergunto a ela sobre os objetivos e ela responde que o central era a alfabetização, este estava presente em cada aula. Sempre havia uma atividade com esse caráter. A educadora Marli, por sua vez, apresenta uma ferramenta na elaboração de seus planos – o jornal:

Geralmente eu olhava o jornal do dia, porque eles escutavam rádio em casa, eles não tinham o costume de ler jornal. Jornal é muito caro, né. Eles escutavam o rádio e diziam o que acontecia. Quando eu levava o jornal do dia ou no outro dia – nem sempre eu conseguia um jornal do dia – a gente trabalhava aquelas questões do jornal com as letras junto. E agora tu pega as letras do teu nome aqui no jornal. Fazia recortes, circular etc.

Marli aproveita as notícias e desenvolve trabalhos com as letras do nome e com os recortes, isso ao mesmo tempo em que aproveita para discutir as notícias. Ela destaca a importância de relacionar aos acontecimentos que eles ouviam no rádio. Marli realiza um trabalho com a realidade do bairro, do qual também é moradora. Ela usa notícias que saem do

bairro na mídia, informações sobre direitos e programas do governo, sempre partindo das informações que eles já dispunham. As duas educadoras, Marli e Tatiane, trabalham no mesmo bairro, porém Tatiane não é moradora. Marli consegue fazer com que a alfabetização tenha uma relação com a realidade vivida pelos educandos, enquanto Tatiane está mais preocupada com o processo de alfabetização em si. As possibilidades de superação da realidade de transformação estão mais presentes na ação de Marli, pois ajuda os educandos a entender o mundo em que está vivendo, atendendo as necessidades dos mesmos. De acordo com Ana, outra educadora, em seu planejamento:

Tinha que ter uma coisa para cada um. Tinha os que terminavam primeiro, e assim, tu já sabia, então levava mais coisas. Não pode deixar eles sem fazer nada que eles acham que é perder tempo. Mas os outros queriam saber, porque o fulano tem algo diferente, porque ele faz mais... tu tinha que cuidar pra não criar mais um problema, fazendo ele se sentir mal.

Essa educadora fala num planejamento com atividades diferentes para cada um de acordo com suas necessidades. Pergunto a ela em que momento essas atividades se entrecruzam, se num momento inicial ou num momento final. Ela responde: *“fazíamos poucas coisas em grupo, a maioria era individual, pois eles tinham níveis diferentes, às vezes a gente conversava e depois partia para as atividades”*. Da mesma forma a educadora Joelma, sobre o planejamento, diz: *“eu sempre explicava para todos e depois desenvolvia um exercício com cada um e eles, os outros, esperavam. Mas às vezes tu tinha um plano bonitinho, surgia um assunto, a gente parava, conversava e trabalhava o que eles queriam”*. Assim, alguns temas ou assuntos que surgem na hora, de alguma dificuldade que eles tenham enfrentado durante o dia, algum acontecimento da comunidade, ela tentava conciliar com um exercício, ou deixava apenas no plano da conversa, seguida de um trabalho. Porém, se é apenas uma conversa, sem um aprofundamento, também não aponta nenhuma possibilidade de superação da realidade. Entretanto, a educadora Joelma esclarece que *“trabalhava em cima do que eles diziam, sempre questionando”*. Logo, um diálogo no qual o reconhecimento dos saberes dos educandos orienta a construção de novos saberes para ambos torna-se repleto de possibilidades de emancipação.

Ainda em relação às aulas, chama atenção o fato das duas educadoras apontarem para as diferenças entre os níveis dos educandos. Pergunto qual o critério para estabelecer essas diferenças, e a educadora Denise responde: *“os pré-silábicos, silábicos, alfabéticos (...) tu fala como dividir? Eu mandava escrever, fazer um trabalho e depois dizia”*. Essa

classificação é também uma forma de situar os educandos dentro de um processo, mas não deixa de ser uma divisão, um rótulo que cada um ganha. Denise alega que eles desconheciam a classificação, não sabiam: “*eles não sabiam em que nível estavam, era um controle da gente*”. Segundo a educadora, esse controle ajudava no trabalho de alfabetização, e ela em seguida relata como, em sua prática, lidava com essas diferenças:

Trabalhava bastante com o nome deles e a partir do nome deles nós escrevíamos outras palavras. Tipo que nem o seu Vidal, ele dizia o material que ele usava lá pra trabalhar tijolo, enxada, cimento, areia, e a partir daquelas palavras ele pegava as letras e formava as famílias silábicas (tijolo – ta, te, ti, to, tu, la, lê, li, lo, lu) e eles já iam formando outras palavras com ta com te. E quando eles já estavam mais desenvolvidos daí partia para as frases. Eu tinha que separar, os que estavam no nível pré silábico, como assim o Julinho(aquele que não sabe nada), então eu pegava e colocava ele e a Iraci, era nível bem baixo, botava eles juntos. Aí o seu Vidal e a dona Dorcina botava junto, separado dos outros, estes podiam fazer outras atividades, tinha que ter atividade para um tipo, atividade para outro tipo, como por exemplo, a dona Dorcina e seu Vidal podiam escrever o nome do desenho, tirar palavras do Jornal, cortar as letras, escrever no caderno.

No relato é possível identificar claramente essa divisão dos educandos a partir dos níveis de alfabetização. Percebo também uma dificuldade que precisa ser superada em qualquer trabalho educativo, ainda mais num trabalho de educação de adultos: a educadora refere-se a um educando como “*aquele que não sabe nada*” e ainda o coloca para trabalhar junto com outra educanda, segundo ela, “*de nível bem baixo*”. Os educandos, diante dessa atitude, poderiam juntos superar as suas dificuldades, um auxiliando o outro, ou simplesmente desistir, uma vez que historicamente muitos foram sempre acompanhados desses rótulos. Deste grupo de educandos muitos permaneceram até o final, e a Dona Dorcina, do grupo dos que “*sabiam mais*”, inclusive aprendeu por si, segundo a educadora, a letra cursiva. A educadora aposta nesse trabalho das duplas e obtém alguns resultados do ponto de vista da alfabetização dos educandos, mas não de todos: “*dois deles não conseguiram aprender*”, como ela informa.

Mesmo não estando estabelecido um modelo, alguns indicativos apareciam, sendo o principal deles, o fato de trabalhar a temas ligados à realidade de cada local. As educadoras centram seus planos em atividades para as aulas e dessa forma as aulas se estabelecem de maneira isolada, ou seja, não se relacionam umas com as outras. Não há, ou pelo menos não identifiquei, uma continuidade intencional. A primeira educadora parte de uma lista de atividades. A segunda do jornal; a terceira de uma atividade para cada educando; a quarta parte das palavras indicadas por um dos educandos; e a última que parte de sua preparação

inicial – também uma lista de atividades – ou dos assuntos surgidos na hora. Dessa forma fica difícil que as experiências dos educandos sejam situadas num processo de sistematização, para que faça sentido num processo histórico. Ou seja, a questão dos educandos compreenderem o analfabetismo como a expressão de um processo histórico, assim como a sua superação, ficaria mais evidente se desde as aulas eles pudessem realizar um processo de sistematização do conhecimento, visando algum objetivo, maior que o letramento.

Quando Ana fala que “*eles não podem perder tempo*”, de fato, a visão que eles têm dos encontros estará associada a uma visão de Escola, de Mundo, Sociedade. Se os educandos não conseguem identificar motivações nos conteúdos que eles aprendem ou que lhes são apresentados, eles desistem. Se os educandos não conseguem situar seus conhecimentos no processo histórico, eles vão, de fato, encarar os encontros de alfabetização como perder tempo. Dentro dessa categoria de tempo, desde o momento da aula e da totalidade do tempo histórico, é possível analisar, a partir da experiência particular de Santa Cruz do Sul, suas relações com a duração, ou a história do programa, as definições pedagógicas sobre o tempo de aprendizagem, ou da falta de um tempo mínimo ou máximo determinado para ocorrer a alfabetização. Esse era um dos fatores que diferenciava o MOVA de uma campanha tradicional – não estabelecer um tempo para que essa alfabetização acontecesse. O MOVA/RS não fixava um prazo mínimo e nem máximo para alfabetização dos educandos. A educadora Ana fala de como a apoiadora combinou com seu grupo:

Cada um no seu ritmo, isso assim... Não adiantava assim mesmo que ela cobrasse. A gente sabe que eles têm o tempo deles. Mas claro ela queria ver a gente produzindo que a gente não se acomodasse. É assim mesmo quando tu ver, vai ver que eles vão estar fazendo, mas acelerar a gente não tinha essa preocupação.

Nessa questão, uma contradição que se manifesta é que, assim como há um respeito ao ritmo de cada um, que é importante, não haver um tempo estabelecido colabora para a construção de uma ideia de paralisia, ou seja, uma falta de movimento, ou avanço no sentido da alfabetização. Entendo que ao não propor os avanços necessários aos educandos, eles não conseguem vislumbrar seus objetivos sendo contemplados e assim, desistem. Isso se evidencia no grande número de educandos que participam durante muito tempo do MOVA e, sem desenvolver a aprendizagem esperada, no caso ler e escrever, saíam. Nas palavras da educadora Isabela,

Eu acho que em parte sim, até porque elas aproveitaram algumas coisas. (...) Claro, ninguém aprendeu a ler e escrever, isso é óbvio, só que assim, elas traziam aquilo que elas precisavam, que era o dia-a-dia delas, e era isso que a gente focava. Isso sim se conseguiu passar, resolver os problemas práticos. Ninguém delas hoje precisa perguntar quando vem um ônibus.

A educadora/alfabetizadora afirma que ninguém aprendeu a ler em seus encontros. Isso me chamou muita atenção, entretanto ela esclarece que, é assim, se formos pensar do ponto de vista da alfabetização que o MOVA pretendia. Segundo o Caderno nº1 (2000, p.14), “no mínimo, o acesso ao 1º segmento do Ensino Fundamental”, sendo um dos objetivos. Se, no entanto, não se alfabetizaram elas aprenderam a pegar ônibus, ir ao mercado, etc e outras coisas. O fato de não se ter um tempo mínimo ou máximo fazia com que os educadores relativizassem a questão do tempo, que para os educandos é crucial. No relato de Nilza, “alguns queriam aprender para ontem... e ficavam chateados quando isso não acontecia... aprendiam o nome e não vinham mais...”. Alguns por buscarem esse objetivo e outros por acharem que estavam perdendo tempo. Não estabelecer um tempo pode ser considerado um grande avanço na vontade e opção de romper com a ideia de campanha, mas pode ocultar a necessidade de uma intervenção na aprendizagem do educando.

Por exemplo, como saber se o educando estava avançando, para propor outras estratégias? Qual o parâmetro desse avanço, mesmo considerando o próprio educando. Qual o rumo dessa aprendizagem? Aprender para que? Acredito que, por alguns educadores não conseguirem responder a essas questões alguns educandos ficaram quatro anos no MOVA/RS e não se alfabetizaram, enquanto outros em poucos meses já sabiam ler e escrever, e talvez devido a essa ausência de um parâmetro de tempo que dificulta um direcionamento, uma direção do trabalho pedagógico, que se torna repetitivo, sem intervenção.

A ausência de uma referência acaba por acomodar os educadores nas rotinas com suas turmas. O educando Vanderlei, falando sobre as aulas, diz: “eu gostava de eu saber ler e ela me ensinava tudo bem direitinho, às vezes dizia “ah, hoje sim, hoje valeu a pena a aula”. Quando nós tava embalando terminou a aula.” Vanderlei enfatiza a questão do “às vezes a gente dizia”. Assim, se somente às vezes que a aula valia, significa que havia dias que ela não valia. Essa afirmação ajuda a reforçar o tensionamento sobre a questão da evasão, que era um fator marcante das turmas.

De acordo com o que fala a animadora *“meu maior trabalho não era para abrir turmas, mas sim para mantê-las. As visitas que eu fazia com os educadores quando as turmas estavam esvaziando”*. No anexo VI temos um relatório da animadora realizando visitas em vários lugares onde já havia turmas. Entre as pautas: motivar os educandos, organizar os locais, verificar a formação. Para formar uma turma eram necessários 10 educandos e muitas vezes depois de algum tempo frequentando as aulas eles não vinham mais. Os motivos eram os mais variados. Penso que, as práticas realizadas em algumas aulas poderiam ser um motivo, mas nenhum educador ou apoiador disse isso em sua fala. Os motivos apontados pelos educandos para desistirem, segundo os educadores, são o frio, o cansaço, a violência no bairro, o trabalho, etc.. A educadora Joelma apresenta a justificativa de um educando, que disse: *“eu pensei melhor, eu não vou ir, eu já sou velho não vou aprender mais nada”*. A educadora Denise aponta também os motivos que vê: *“preguiça, o frio, o trabalho, quando recebiam visitas”*.

Mesmo entendendo os motivos apontados por educandos e na fala dos educadores, é importante destacar que se uma pessoa um dia está disposta a ir, sair de casa e depois desiste, são vários os motivos que podem elencados. Acredito que seja possível também estabelecer uma relação com as práticas pedagógicas dos educadores. Olhando no anexo VII, as atividades desenvolvidas pelos educadores junto aos educandos, e analisando as ações realizadas, é possível imaginar que algumas delas de fato podem ser pensadas como formas de afastar aos educandos. Junto a essa análise aponto a descrição de sua turma feita pela educadora Tatiane, segundo ela:

acho que tinha uns 10 ou 12 alunos, não me lembro direito. Eram de várias idades, tinha gente bem nova, acho que tinha uns só um pouquinho mais velhos do que eu (...) tinha um bem idoso, ele sabia bastante, e os outros já sabiam bem menos. Era bem difícil, eu dava atividades diferentes, uns cálculos diferentes, mas tinha outras atividades que a gente fazia, artesanato, algumas coisas junto. A escola era bem boa no MOVA.

Ela fala sobre as atividades que realiza e também dos diferentes níveis de aprendizagem que a turma apresenta. Quero destacar a questão dos cálculos apontada pela educadora e a afirmação muito interessante: *“a escola era bem boa no MOVA”*. Na maioria dos lugares o MOVA, que era pra ter um caráter popular, apenas repetiu a escola tradicional, ou então práticas desligadas da realidade dos educandos. Isso se evidencia quando a mesma educadora em outro trecho diz:

eram bem fixos, tinha um que outro que faltava. Tinha uns que sempre iam, que nem este cara mais velho que eu me lembro, a mulher dele, até levava as crianças junto, os filhos. Mas eles eram bem fixos, bem sérios. Eles queriam aprender a ler e a escrever. Para vida deles, não que eles iam achar um emprego, os mais velhos não, os guris, sim. Eles mais novos estavam ali para ter o estudo. Mas os outros –mais velhos - era mais pra saber mesmo. Cálculo eles sabiam muita coisa, agora ler mesmo e escrever não, nada.

Ou seja, a mesma educadora antes diz que passava cálculos para os educandos, e em outro momento fala que isso era o que eles já sabiam. Ela deixa de aprofundar a leitura e a escrita que, como ela mesma afirma, era o objetivo do MOVA. No caderno de um dos educandos percebe-se a preocupação com os cálculos, mas também que esses cálculos eram usados “soltos”, sem contexto. A mesma educadora ainda diz: *“que eu me lembro mais é de cálculo que a gente ensinava mais, eu tinha até que estudar às vezes para poder ensinar”*. Na mesma linha dos cálculos, uma atividade realizada por uma educadora denominada “supermercado de embalagens”, a partir de uma coleta de diversas embalagens, a educadora organizou como se fosse um mercado. Ela colocou preços nas embalagens e pediu que cada educando fizesse uma lista de compras. De posse de sua lista cada um andava pela sala e “adquiria” os produtos, somando em seguida seu gasto, comparando-o ao dos colegas e relacionando com seus ganhos. Segundo a educadora Ana:

a gente trabalhava valores de dinheiro, de quanto eles compravam, sabe, tudo é relacionado ao meio de vida deles nada era coisa ah longe, coisas que eles traziam, ontem fui em tal lugar era tanto, fulano vende a tanto a gente calculava junto e a gente fazia e o assunto de aula era sempre assim.

Nessa atividade, percebemos uma ligação com a realidade dos educandos, uma atividade de ensino/aprendizagem, bem como uma lição prática de organização da vida e economia doméstica, que poderia ter desencadeado uma análise da sociedade, do mercado, do sistema econômico e do papel de cada um dentro desse sistema, bem como as possibilidades de sua superação. São realizadas atividades geradoras de novas discussões, como esse trabalho do mercado, redações sobre o lixo e a separação. Destaco um trabalho da educadora Ana que foi lembrado nas entrevistas pelo grupo de educadoras e por dois dos seus educandos, na fala da educadora: *“a gente fez velas e fez um caderno de chás”*. A confecção de velas que associadas a algumas ervas eliminavam os mosquitos, um problema no bairro em que a Ana trabalhava o menino Deus. Além disso, ela, junto com os educandos, fez uma espécie de “Dicionário de Chás” com os nomes e utilidades de cada um. Cada um levou para a sua casa, para eventuais consultas. Ana esclarece como o trabalho foi realizado,

e junto a aula a escrita sobre os chás as receitas, tudo com teoria e prática. E ai foi um tempo, foi um mês eu trabalhava aquelas questões tipo juntar palavras pra formar o nome do chá, caça-palavras com o nome do chá, e a gente fazia essas atividades todas assim, exercitando a leitura e a escrita.

Aparece evidente a preocupação com a escrita e de realizar alguma atividade com a escrita e a leitura. Os educandos entrevistados guardam bem a lembrança dessa atividade. Lúcia, uma delas, relata: *“um trabalho bem legal foi o da vela na casca do ovo, ela tinha um perfume assim.. e teve os chás também”*. A educadora explica que o trabalho (dos chás e das velas) teve origem em duas questões do grupo: os mosquitos nas aulas e também o fato de muitos deles tomarem remédios. Esse trabalho é um exemplo de possíveis transformações na realidade, na busca de melhoria das condições. Todos os educadores nas entrevistas falavam em trabalhar a realidade dos educandos e quando questionados a respeito do que isso podia significar, ficavam sem palavras. Ao definir a realidade, todas concordaram com Nilza, que disse que era *“uma situação problema, uma necessidade”*. Segundo Cheptulin a realidade é *“como unidade realmente existente do necessário e do contingente, do interior e do exterior, da essência e do fenômeno”* (CHEPTULIN, 1982, p.340). A realidade seria a manifestação de uma possibilidade que se torna concreta.

Houve também outras práticas sem o mesmo teor das citadas anteriormente. No anexo VII para ilustrar aponto alguns exemplos, como exercícios de repetição de frases, completar lacunas de palavras. O questionamento não é da atividade em si, mas de seu conteúdo. As frases sendo repetidas e as palavras escolhidas eram *“o menino come pipoca”*; *“mamãe é uma boa cozinheira”*, *“rato é um bicho nojento”*, *“rato come queijo”*. Preenchimento de lacunas em palavras, enchendo linhas e linhas (palavras como: pato, mato, massa, picolé, jacaré...). Além de um exercício apenas mecânico de repetir, escrevendo a mesma coisa muitas vezes, o conteúdo das frases e as palavras escolhidas estão fora de contexto, não condizem com a realidade e não apontam possibilidades de uma transformação – não têm um conteúdo crítico. Assim também os cálculos, somas e multiplicações de números aleatórios, junto aos mesmos números sendo escritos por extenso, problemas de matemática totalmente descontextualizados. Num dos cadernos a educadora dá a seguinte ordem num exercício: *“desenhe um bombeiro e uma casa em chamas pelo dia dos bombeiros”*. É difícil imaginar alguém que trabalhe um dia inteiro e a noite tenha que ir até uma sala com outros adultos e desenhar um caminhão de bombeiros e pensar como essa atividade possa contribuir para uma transformação, mesmo a alfabetização dos educandos. Segundo Gadotti,

o aluno adulto não pode ser tratado com criança cuja historia de vida esta apenas começando. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado (...) O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar, diante de um mundo que sempre o silenciou. (2008, p.59)

Essas atividades demonstram a existência dentro do MOVA de uma cultura de alfabetização que o MOVA se propunha a superar. Mas esses educadores passam por um processo de formação permanente, e isso evidencia que nem sempre as etapas eram todas cumpridas pelos participantes. Para que a construção desta cultura se realizasse seria necessário fazer com que as pessoas transformassem as suas compreensões sobre a alfabetização. O MOVA/RS buscava consolidar uma nova cultura de alfabetização, além conhecer e acessar a um código, no caso o alfabeto, a nova cultura proposta pelo movimento era de uma alfabetização que também fosse política. Essa era a nova cultura: além de envolver toda a sociedade num grande movimento, também construir novos referenciais da alfabetização. Parece, no entanto, a partir das atividades acima e das práticas decorrentes delas, que o MOVA/RS estava distante das experiências iniciais de MOVA, não apenas cronologicamente.

Desde a primeira experiência de MOVA a orientação era que o trabalho pedagógico deveria ter como referencial a realidade e partir da concretude vivida pelos educandos. A forma como acessar a essa realidade torna-se uma dificuldade para a qual os educadores deveriam estar preparados. A educadora Marli alerta: *“se tu mora no centro e têm ar condicionado, e tal tu não vai entender e necessidade de uma baixa renda, para pagar menos luz. Se tua rua está iluminada e tu não passa pelo escuro para ir para casa tu não enxerga a necessidade de uma iluminação pública”*. Dessa forma, mesmo o acesso a essas necessidades dos educandos deve ser pensado em vista do potencial que a sua realidade é, pois ela é uma possibilidade que se realizou segundo determinadas condições que podem ser entendidas e explicadas e, ao estudar uma realidade é possível encontrar as condições ou determinações que auxiliarão na superação dela. E buscar compreender quais as condições que possibilitariam a concretização de uma nova possibilidade.

O trabalho com a realidade é um trabalho de perceber as determinações que levaram essa possibilidade que agora é o real a se concretizar, para depois perceber as novas possibilidades que ali surgem e como fazer para criar as condições necessárias para que isso aconteça. No trabalho com o ônibus, dado como exemplo, partir da realidade seria além

conhecer os nomes de cada linha, ou da sua linha, questionar uma série de coisas: os horários, o preço da passagem, a qualidade do transporte, quem determina os trajetos e em função de que ou de quem, mas principalmente o papel do transporte público na cidade, de suas origens até o momento presente. Esse olhar iria possibilitar perceber como o transporte coletivo torna-se uma realidade e porque alguns bairros têm mais linhas que outros, ou ônibus melhores e uma série de outras questões que somente um olhar de contexto poderia permitir.

Ao conhecer a realidade, as possibilidades vão se apresentando. A essa apresentação pode-se chamar “consciência antecipadora”, que constitui um conceito central para o estudo da utopia em Bloch. A consciência que está presente na utopia de Bloch colabora para entendermos, ou aprofundar o entendimento da categoria emancipação. As possibilidades de emancipação advêm do conhecimento da realidade e das situações que impedem que ela se realize. Conhecer as determinações que levaram essa realidade a existir é necessariamente perceber nesse real as possibilidades de emancipação. Para usar outro termo de Bloch, são os “sonhos diurnos”, que possibilitam a antecipação de diversas realidades capazes de gerar o novo a partir do vivido. As sementes do futuro já estão presentes no presente e o cultivo dessas possibilidades passa por saber identificar essas sementes.

Na contradição permanente é que está a possibilidade de modificação do real a partir de uma educação que tem ao mesmo tempo a capacidade de conservar e transformar a sociedade da qual faz parte. A emancipação é todo um processo de liberação, humanização, de esclarecimento, conquista da cidadania, melhores condições de vida, empoderamento dos homens, autonomia. Para Adorno (2000, p. 83), “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. Somente essa postura poderá transformar a realidade. Ou seja, o conhecimento da própria realidade é fundamental para encontrar nela as possibilidades de emancipação. Nas práticas pedagógicas do MOVA/RS esse conhecimento se faz necessário, mas na maioria dos casos está ausente. Os grandes responsáveis por evidenciar essas sementes são os educadores.

3.3.2 As contradições de um processo permanente de formação: a experiência educativa dos educadores como possibilidade de emancipação

Uma das características do MOVA/RS, já apontadas neste trabalho, é a formação permanente de todos os participantes do programa em uma rede que ia desde a Secretaria

Estadual de Educação até cada um dos municípios onde o MOVA estava. Mesmo podendo ser vista como uma estratégia de manter a uniformidade, ou como um controle das ações em cada local, esta formação possibilitou a constituição de grupos, que quando realizavam a proposta como estava descrito nas orientações reunia-se para estudos durante 3 horas durante todas as semanas. A formação é uma marca dos trabalhos com educação de jovens e adultos mais comprometidos com as classes populares. Depois de Paulo Freire, a ideia é partir de uma reflexão permanente, que, aos poucos, vá incorporando ao saber científico o saber popular. Se o educador deve ser educado, conforme Marx, o espaço da formação é o momento privilegiado para essa tarefa. Se essa formação é um dos eixos de sustentação do MOVA/RS, ela, ao mesmo tempo, abre a possibilidade do questionamento a essa estrutura institucional como um processo sistemático de formação e todas as suas implicações pedagógicas e políticas quando evidencia os processos de participação.

Nem é preciso dizer o quanto uma experiência como essa pode ser positiva para qualquer grupo de pessoas. A educadora Ana, sobre a formação semanal, disse: *“a formação era bem importante, porque, na troca de idéias, os professores falavam das dificuldades deles, falavam das dificuldades dos educandos, dava motivação, entende, quem trabalhou no MOVA precisava de motivação”*. A educadora destaca a motivação que era necessária, porém penso que o principal era a troca de ideias, a partilha. Segundo Joelma, referindo-se à visita da apoiadora, *“às vezes tu tinha vontade assim de desistir porque tu não via avanço, sabe, numa hora prá outra era devagar, lento, e a apoiadora vindo era uma forma de estar te motivando”*. Mais do que dar incentivo, o que também era importante e papel da formação, era preciso buscar soluções conjuntas para as dificuldades, de educadores e educandos. Esse diálogo, esse olhar sobre as práticas de ambos, enriquecia muito o processo, mas também os indivíduos, pois apontava inúmeras possibilidades de reflexão, análise sobre as práticas, teorizações. Dessa forma contribuía para o aumento das possibilidades de emancipação.

A educadora Marli, que pertencia a um grupo diferente de Ana e Joelma, descreve como eram os encontros semanais de formação: *“o nosso era no Sindicato dos Comerciantes – semanal – eu ia, acho que saia lá do bom Jesus e ia direto para o encontro. A gente contava experiências umas para as outras, as dificuldades e também o que era prá ser feito, e tínhamos uma reunião, acho que tinha uma ata também, uma secretária também”*. O ponto de partida desta formação são as experiências vivenciadas pelos educadores e educando em

suas turmas. Partindo de suas vivências eles têm a oportunidade de refletir, propor avanços, partilhar realizações, planejar, e tudo isso coordenados pelos apoiadores pedagógicos.

Todos os educadores entrevistados falam da riqueza desse momento para sua formação. Destaco a fala de Isabela: *“como eu não era professora, todas as minhas colegas eram, eu era apenas educadora social... a formação era essencial, a gente saía realizada, era uma troca. Hoje nos projetos uso muito do que aprendemos lá”*. Assim também os outros entrevistados em suas atividades atuais lembram a experiência do MOVA/RS como muito positiva, principalmente a formação, os temas, os locais, as assessorias e afirmam que foi um processo formador excelente. Denise afirma: *“foi uma graduação. O que a gente estudava, discutia, eu estava iniciando a pedagogia e no magistério não tinha tido essa oportunidade”*. Ao mesmo tempo em que possibilita esse desenvolvimento, a formação vai ajudar a fortalecer a unidade, a sistematizar experiências populares e ao consolidar as propostas do MOVA que eram as propostas do governo de sua época.

A experiência da formação começava pelo Seminário de Formação Inicial, onde os educadores entravam em contato muitas vezes pela primeira vez com o tema da alfabetização e todas as suas implicações. Segundo relata a educadora, Isabela, *“participei de um encontro lá na Casa de Retiros Loyola e também fui em um encontro em Porto Alegre. Eles valiam muito e o que valia mais era a troca de experiências com outros colegas, da gente conversar”*. Assim essa educadora que nunca havia alfabetizado, depois de um curso intensivo com duração de 22h, estava pronta para alfabetizar. Ao mesmo tempo em que isso parece um pouco absurdo - como capacitar alguém em tão pouco tempo, para tão nobre tarefa - essa ideia de inacabamento, presente na obra de Paulo Freire, inspiradora do MOVA, apresenta para as pessoas que terminam o curso a necessidade da formação permanente. Os educadores deixam a formação sempre com a sensação de que precisam mais formação. A noção do processo inacabado da formação pode ser associada a ideia da possibilidade de emancipação como processo. Segundo Denise,

não adianta dizer que aquela fulana é catequista na sua comunidade, pode dar aula no MOVA, que nem me convidaram porque eu era catequista, né, claro eu já tinha magistério e tudo, ele [o padre Diretor de Entidade – Instituto Humnitas] me convidou porque eu participava da comunidade, mas eu acho assim que deveriam ser pessoas mais qualificadas.

A educadora registra a importância de um educador formado, o que não é regra na experiência do MOVA/RS, por isso ganha muita importância o processo de formação. Mas ela indica que além da formação, magistério, ela tinha a participação na comunidade, outro critério fundamental.

Esse processo se evidencia na formação semanal, que não é apenas um encontro, parte de uma visita, uma experiência do apoiador com o educador e o educando. Para Isabela

a proposta do MOVA era seguida. A proposta, as visitas da apoiadora Nilza, ajudaram muito, até porque eu não tinha formação como professora. Essas reuniões semanais eram muito importantes, principalmente as visitas dela. Ela esteve sempre bastante presente em todos os grupos que eu estive.

Isabela é uma dona de casa e estudante sem experiência como alfabetizadora, e que depois do MOVA vai se inserir ainda mais em sua comunidade e qualificar a sua participação nos movimentos. Ela destaca a visita da apoiadora às turmas, quando ela, ao mesmo tempo em que faz registros, relatórios, traz materiais, sistematiza experiências como parte de um processo de “engessamento das práticas”. Ela também contribui para a criação de novas experiências que servem de referência para os outros grupos que se encontrem para partilhar. Para os educadores, a experiência da formação é a que mais se destaca dentro do processo de participação no MOVA/RS. Outro destaque é que, dos entrevistados, todos, educadores e apoiadores, prosseguiram com seus estudos de ensino médio, graduação e até pós-graduação, depois da experiência do MOVA.

A educadora Joelma relata como era um encontro semanal de seu grupo e destaca o processo de partilha que ocorria:

ela [a apoiadora] dava os informes gerais, e daí ela falava e cada uma falava da sua turma no decorrer da semana, era toda semana. Daí ela falava o parecer dela, porque ela fazia visita e coisa, até porque ela não observava toda semana, era uma vez a cada quinze dias. Mesmo porque era um monte de educador, né, ela dava o parecer dela das visitas e dava um pouco de sugestão pra cada uma e uma ia dando sugestão pra outra.

Dessa maneira, os educadores vivem um processo ímpar de participação e construção coletiva. Cada um tem uma análise de sua experiência proposta pela apoiadora e ao mesmo tempo analisa as experiências dos outros. Todos partilham suas opiniões e aprendizagens e sistematizam no relatório.

Além da formação semanal realizada no município, havia a Formação Regional na CRE, da qual o apoiador e o animador participavam. De acordo com a coordenadora regional,

a formação regional iniciou com a SE mandando pessoas, mas era muito difícil. Um nível muito elevado, e que por isso de forma nenhuma chegava aos educadores. Quando a gente na CRE começou a trabalhar talvez chegava mais perto, porém quando nos fizeram trabalhar o tema gerador, acho que ali se perdeu... foi num nível inalcançável. Começamos com os apoiadores discutindo o mundo deles e coisas próximas e depois com o tema gerador. Isso complicou.

A coordenadora explica todo processo de formação e aponta as dificuldades do trabalho com os apoiadores no repasse da metodologia, que iniciou com o próprio pessoal da SE, e depois seguiu com as Universidades. Relata que a entrada do Tema Gerador como metodologia complicou todo o trabalho, tornando-o muito difícil.

Os apoiadores não entendiam e não conseguiam realizar a formação no município. Segundo a educadora Denise, “*as formações não eram suficientes, eu e a Ana, que já éramos quase formadas, já tinha o magistério, e a Ana estava na Pedagogia mais da metade e a gente que já tinha uma caminhada, mas já via como era difícil, então nós imaginávamos como era para aqueles que nunca tinham visto nada*”. Assim, o que se trabalhava na SE/CRE deveria chegar ao município e a cada turma, assim como elementos destas experiências são levados aos encontros mensais a CRE e esta encaminha depois à SE. Porém acaba acontecendo uma falha nessa comunicação, sentida pelos educadores na sua prática que fica distanciada da proposta da SE.

Também dentro da proposta de formação merece destaque na fala dos entrevistados os Seminários Estaduais por Segmento e os Seminários Regionais e Municipais. Segundo Nilza, “*eram momentos em que todos viam que não estavam sozinhos...*”. Esses encontros são ferramentas importantes na divulgação dos princípios e também na sistematização de experiências. Permitem aos educadores, educandos, apoiadores, que conheçam outras realidades. Muitos viajavam pela primeira vez para outros municípios, ou mesmo para Porto Alegre, nos Estaduais. Essa era uma experiência que, sem dúvida, gerava possibilidades de emancipação. Essa visão de contexto, ver histórias semelhantes, partilhar vivências, é muito positiva. A educadora Denise diz:

todos os encontros que teve eu fui (...) Era uma injeção de ânimo. Teve uns no Colégio Bom Conselho em Porto Alegre e aí juntava todo o Estado. Tinha espaço cultural, palestras, tinha como eu vou dizer, os alunos iam lá na frente falar das

experiências deles, e multiplicavam, partilhavam, tinha os momentos de oficina onde cada um ia numa sala e tinha certos tipos de oficinas, trabalhos em grupo e coisas assim, não lembro muita coisa. Sempre ia um dos grandes de Porto Alegre lá falar, né.

A educadora relata toda a estrutura do encontro, que privilegiava a partilha de experiências e o reforço da institucionalização, ou dos princípios a partir das diretrizes do governo do estado, segundo ela aponta: “*sempre ia um dos grandes*”. Ela está se referindo a alguém ligado ao governo. A educadora Ana fala de encontros onde leva consigo os educandos: “*nos encontros a gente levava eles junto, eles se sentiam importantes, e podiam ver que outras pessoas tinham também a mesma necessidade. Não eram palestras com coisas fora da realidade deles, eram palestras para eles continuarem buscando o estudo*”. Dessa forma, esses momentos de formação constituíam um grande investimento cujo retorno se deu na vida de cada um, que, a partir da experiência do MOVA, pode buscar a continuidade de sua formação. Não só educadores e apoiadores, mas também educandos que prosseguiriam com suas aprendizagens agora ressignificadas pelo MOVA em suas experiências educativas.

3.3.3 A emancipação como possibilidade nas experiências individuais e coletivas: as práticas de solidariedade – do isolamento à participação

A palavra MOVA, desde Paulo Freire, Pedro Pontual, Moacir Gadotti, tem o sentido de movimento, mexer-se, participar. O envolvimento de ir além, sair de si, de sua casa. Pressupõe necessariamente um encontro com outros que são os alfabetizadores, os alfabetizados, os apoiadores pedagógicos, a animadora, etc. Nesses encontros é que vão se constituindo as experiências individuais e coletivas dos participantes que poderão constituir possibilidades de emancipação, quando aliadas a um processo mais amplo de participação, envolvimento comunitário e ao mesmo tempo responsabilidade pelo conjunto, noção de totalidade.

Na seção anterior, quando, ao se referir aos seminários, a apoiadora fala de momentos em que eles não se sentiam sozinhos, percebiam a relação com outras histórias. Sendo a emancipação como já apontei um processo coletivo e que indivíduos sozinhos dificilmente conseguem atingir, as conquistas do processo de formação e das práticas educativas geralmente são individuais. Apenas em raras exceções essas conquistas eram conjuntas. Um dos questionamentos apresentados nas entrevistas era sobre o envolvimento dos entrevistados com suas comunidades, ou com as comunidades onde a turma do MOVA estava presente.

Dentre os 18 entrevistados, apenas 5 tem participação na sua comunidade de origem, e isso é menos do que 50%. Realizar ou participar do MOVA poderia ser uma forma de incentivar a construção desta cultura de participação e envolvimento nas comunidades. Sobre a sua participação na comunidade, a educadora Ana fala:

só da Igreja, na religião, sempre ajudei na liturgia, era catequista, essa parte...encontro de jovens, luz do reino, mas de um movimento de jovens, só de jovens e adultos não, só num projeto da UNISC e daí eu fiquei com aquela vontade de conhecer, sabe, de saber mais e chegou o MOVA.

Ela refere-se às atividades desenvolvidas na Igreja, sendo esse o seu envolvimento com a comunidade. Ao participar do MOVA ela que entra, porque “*estava fazendo Magistério e queria dar aula*”. Se com os educandos esse processo de romper com os objetivos individuais e construir uma coletividade é difícil, com os educadores o processo é o mesmo. Apesar de dar suas aulas numa comunidade que não era onde residia, a educadora desenvolve um bom trabalho pedagógico, seus trabalhos merecem destaque. Mas ela, assim como tantos outros, não tem envolvimento político com a comunidade em que está realizando suas aulas e muito menos com a sua.

Esse envolvimento com a comunidade gerava, como no exemplo a seguir, outro tipo de trabalho. A educadora Marli, moradora do mesmo bairro de seus educandos, relata seus envoltimentos comunitários e outros envoltimentos:

Movimento das mulheres, Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres, da Igualdade Racial nem tanto. Mas quando tem alguma atividade assim, sou do CPM da escola, onde meu menino estuda, sou do conselho da escola do CAIC, tudo... A igreja, não que larguei, mas não sou mais da liderança da diretoria, mas quando tem alguma atividade paralela né, a gente participa. Agora nos 50 anos da diocese estamos juntos aí de novo...

Essa educadora tem envolvimento com uma série de movimentos dentro de sua comunidade. Assim seu trabalho com o MOVA/RS também recebe essa conotação e está relacionado a outras ações que ela já desenvolve. Ao contrário e em outros bairros ou comunidades, as turmas estão isoladas.

Um movimento não pode ser isolado, ele deve gerar possibilidades de encontro, articulação, fortalecimento junto aos outros movimentos e no processo histórico de emancipação desse grupo em particular, e da sociedade em geral. A emancipação, como apontei anteriormente, se constitui a partir de processos coletivos. Dificilmente um homem

sozinho emancipará a si e a outros sem uma articulação, sem um processo coletivo. Nessa manifestação de um “sujeito coletivo” é que Kant fala, ao referir-se ao esclarecimento do indivíduo que acontece com a ajuda do grupo. Marx, também aponta que a emancipação do sujeito deve ser coletiva, buscando a libertação de todos e aos poucos eliminando os obstáculos a essa emancipação. A realização da emancipação, de uma sociedade sem classes irá constituir uma ética individual, mas sempre mirando a coletividade.

Sobre o trabalho nas comunidades e suas ligações com outros movimentos a educadora Isabela, também falando de seu trabalho coletivo, diz que

na realidade eu trabalhava com o grupo de idosos da comunidade, eu sou muito ligada com voluntariado na igreja e a partir delas eu formei um grupo. Até era um grupo meio atípico porque a maioria falava alemão, foi um trabalho um pouco diferenciado porque a gente tinha que traduzir algumas coisas.

Essa articulação entre individual e coletivo deve estar sempre presente. Quando um dos pólos é privilegiado, a experiência fica prejudicada. Levando em conta somente o coletivo, esse enfraquecimento do individual gera massificação, anulação do indivíduo. Levando apenas o individual pode conduzir a um individualismo. Esse dois pólos devem estar unidos. Esse individualismo gera isolamento, o que acontecia em vários bairros ou turmas de MOVA quando o movimento não se renova. Quando não se constituem práticas coletivas, o MOVA/RS se isola.

Segundo a educadora Isabela,

isso na comunidade onde eu estava foi diferente. Lá houve integração. Sozinho tu não consegue. Tem que ser alguém envolvido. Eu acho que era um trabalho diferenciado, não bastava ser professor. Não bastava ter a formação de professor. O título não dá nada pra ninguém, isso pra mim é claro. Tem que ter o envolvimento na sociedade.

Esse envolvimento com a comunidade onde está o grupo é fundamental. A educadora Ana, relatando as suas dificuldades, fala: “*esse lado eu perdia bastante, porque como eu não era daquela comunidade, não sabia das festividades que aconteciam ali, eu não sabia do que acontecia na comunidade eu não tinha muito envolvimento*”. A educadora reconhece a dificuldade que tinha por não participar, pois poderia colaborar bem mais, participado das atividades com eles. Mas ela não estava integrada totalmente.

Outra educadora, Tatiane, relata que *“não tinha como fazer um projeto ou participar de uma atividade porque eu não estava naquela ligação com os líderes da comunidade”*. Já Ana aproveita e realiza algumas saídas com eles nos eventos do próprio MOVA/RS, e também indo visitar outros grupos de MOVA nas comunidades vizinhas. *“E prá eles era assim uma felicidade. A gente fez também uma parceria entre grupos, agora não lembro em que grupo que eu fui. Sabe, grupos de outras comunidades do MOVA, com eles”*. A intenção da educadora é envolvê-los na sua comunidade cada vez mais. Mas o fato dos educadores não participarem das atividades ou não fazerem parte da comunidade acaba isolando seus educandos nas comunidades.

A educadora Ana relata que *“as senhoras também eram mais assim de participar das celebrações das festividades, mas os guris já eram assim mais desligados, participavam da missa e de um projeto de oficinas que tinha na comunidade”*. Marli aponta que

as pessoas, quando é reunião não gostam muito (...) quando tu fala em reunião já dizem: ai..., né..., Então, o que a gente conseguia fazer era de vez em quando levar o presidente do bairro, na escola pra conversar, dizer o que estava fazendo, trazia movimentos, pessoas do movimento, era o que a gente conseguia fazer: trazer uma pessoa pra falar.

Perguntei a elas se as pessoas das comunidades sabiam o que era o MOVA e o que elas faziam. Isabela respondeu: *“sabiam muito pouco. Falava-se em Mobral, eram poucos os que entendiam se tratar de uma proposta nova e diferenciada”*. A que se deve esse desconhecimento? Penso que em parte a esse isolamento que o MOVA tinha nesses bairros. Ele estava restrito aos educadores e apoiadores. O governo, ao mesmo tempo em que dividiu as responsabilidades, repassou o MOVA para os animadores e entidades nos municípios, e com todo o trabalho da constituinte escolar e a defesa dos projetos que buscava realizar nas escolas da rede, não dava conta de levar o MOVA junto para seus desgastantes embates.

Assim, o programa estava isolado nas comunidades e também nas políticas governamentais. De acordo com Marli,

o que devia ser feito era uma rede. Nós somos associação, nós somos deste aqui, vamos juntar. O que acontece as vezes dentro do bairro eu já ouvi: ah, mas eu não gosto daquela igreja, eu não sou evangélico e a igreja é Católica, de repente fazendo uma pastoral bacana como a da Criança e não consegue articular, ai é mais pessoal né, e a gente não pode forçar.

Porém, dessa maneira cada iniciativa se isola e as mudanças ou melhorias nas comunidades não acontecem.

As educadoras muitas vezes apenas realizavam os encontros – davam as aulas – e depois iam para casa, não participando de nada na comunidade. Ou então dedicavam tempo para fazer outras atividades e não davam conta de construir a leitura e a escrita. A educadora Ana reconhece que o fato de não ser do bairro pode lhe trazer benefícios, mas ela sabe que se fosse integrada à comunidade poderia realizar um trabalho muito melhor,

se eu tivesse eu poderia colaborar bem mais, de projetos junto com eles, eu podia estar participando das atividades com eles, era uma coisa assim integrada e meio desintegrada, não sei se deu pra entender, ao mesmo tempo em que eu estava integrada com eles e que ouvia eles falarem de como eram as coisas na comunidade por outro lado eu não estava integrada totalmente, porque não tinha como fazer um projeto ou participar de uma atividade porque eu não tava, naquela ligação com os líderes da comunidade.

Questionadas sobre o motivo de não haver outras reuniões de todos os grupos da cidade, a apoiadora Nilza responde: “a gente pensava que o dinheiro era pouco e aí não dava”. A educadora Joelma lembra-se de uma atividade que foi realizada por todos do seu grupo (no caso grupo da apoiadora Nilza) – juntar latinhas para organizar o almoço do seminário municipal: “todos do grupo da Nilza, todos educadores e educandos a gente juntou latinha, litrão, papelão, e aí a gente vendeu prá fazer este encontro que teve almoço”. Mas nem todos os grupos de apoiadores - eram 6 no município - realizaram estas atividades ou se empenharam na construção do encontro. Os envolvidos eram exceção, e não regra. Das 6 apoiadoras e seus grupos de educadoras, apenas uma realizou a atividade.

Desta forma o que era para ser um movimento ficou restrito aos encontros, nas aulas, nas turmas, cada qual isolado em seu lugar. Tanto a integração entre os grupos de alfabetização foi difícil quanto à integração deles com as comunidades nas quais as turmas estavam. Acontecia uma parceria com as agentes de saúde na formação das turmas e depois era quase esquecida, segundo a animadora relata: “a gente sempre pegava a lista dos analfabetos com as agentes de saúde ou com o presidente do bairro. Quando a gente não conhecia alguém, perguntava prá elas e elas indicavam tudo.” Alguns trabalhos esporádicos contavam com auxílio da comunidade, mas, segundo coloca Joelma,

não era sempre, algumas vezes quando dava a gente combinava eles vinham. Teve uma vez que o presidente da comunidade veio falar como era o serviço

dele, que a gente estava trabalhando sobre o bairro né, daí o presidente veio conversar (...) em relação à comunidade não tinha nenhum envolvimento com eles”

Se os educadores não participam de suas comunidades, logo os educandos também acabavam não participando, pois não eram incentivados. Dentre os entrevistados, a maioria falou que não tem envolvimento com as comunidades em que estão. Dos 8 educandos apenas seu Carlos fala de sua participação na comunidade: *“eu sempre ajudo nas festinhas. Quando me chamam. Não gosto assim de me oferecer. Mas eles sabem: precisam de alguém, chama o Carlos e, se eu puder, estou lá prá ajudar”*. Das 6 educadoras somente 2 têm participação. As apoiadoras uma têm e a outra não. Durante a realização do programa a participação era semelhante. Segundo a apoiadora Nilza, *“as aulas eram em igrejas, eram em escolas, mas não se tinha assim uma ligação com aquela igreja, acontecia alguma coisa naquela escola e o grupo não participava daquele acontecimento com a escola e isso assim acho que não acontecia não”*. O movimento proposto pelo MOVA fica sendo apenas as aulas, com os grupos uns sem relação com os outros e sem relação com as comunidades.

Parece que o MOVA reproduz em alguns aspectos uma face da escola tradicional conservadora: o fato de estar isolado e distante dos acontecimentos de sua comunidade. Tendo um dos princípios, a construção de uma cultura de alfabetização mais ampla que a tradicional e a ampliação do próprio conceito de alfabetização, vê-se que esse isolamento contribuiu para que isso não se efetivasse. No caso de Santa Cruz Sul o fato de a entidade que fez o convênio não ser oriunda de um movimento social popular e sim ser uma ONG que realiza ações na periferia da cidade, nenhuma voltada para educação de adultos, com uma inserção um tanto quanto assistencialista, já indica a postura que teria o programa. Não bastasse isso, a retirada dos movimentos sociais ligados ao partido, que aos poucos vão se afastando, aliada à entrada de educadores, apoiadores sem vínculos com movimentos sociais, fez com que o MOVA não se constituísse o “movimento popular” que objetivava.

Assim, a experiência coletiva realizada pelos participantes do MOVA que mais se destacou e foi uma prática marcante para todos os envolvidos, foi o Seminário municipal realizado. Neste seminário, tudo, desde a sua preparação, foi organizado coletivamente. Para o almoço foram coletadas latinhas, litrões que foram vendidos, os educadores arrumaram o espaço, fizeram o almoço. Segundo Nilza, *“a reunião de todo grupo na comunidade Santa Rita, aquele encontro foi muito especial. Que foi comentado muito tempo por educandos e*

educadores que acharam especial". Mas houve outras práticas realizadas pelos grupos, a maioria delas ligadas a confraternizações dos grupos ou entre os grupos.

Segundo relata a educanda Clarinda, *"nos fazia as nossas festinhas, tenho até umas fotos aí. Dos outros, os outros alunos que tavam com nós, eles tiravam. Isto, nós temos. Olha só. Ah era bem bom, nós gostava, nós fazia chimarrão, levava chimarrão"*. Ela relata as festas e o dia a dia quando eles levavam chimarrão. Conforme a educadora Marli, chegava um e dizia: *"hoje vamos fazer um chimarrão, uma galinhada, e todo mundo trazia algo e partilhava, foi muito bom, festinha de são João e de Natal, a gente pedia assim nas vendas, nos local e a gente fazia a festinha junto, toda a criançada junto"*. Segundo Nilza, *"a gente recolhia o material e depois vendia. Isso ajudava a gente a realizar uma confraternização, um encontro"*. A apoiadora relata como era a arrecadação do dinheiro que auxiliava nas atividades. Esses encontros geram uma tensão que acompanha a trajetória do MOVA/RS nas atividades ou práticas de seus educadores: quando realizam atividades que geram maior envolvimento e participação junto a outros colegas, essa coletividade muitas vezes encontra limites na vontade de alguns em realizar as suas tarefas e buscar a sua alfabetização, para atender aos seus objetivos.

Uma característica de um movimento sempre é a relação o programa MOVA, que queria ser um movimento, não consegue articular internamente com as forças locais das comunidades em que se encontrava e fica cada vez mais isolado e institucionalizado, agregando, entretanto, uma variedade de práticas. Cada município fazia de seu jeito e muitas vezes o que faltava era essa unidade para um fortalecimento de uma identidade.

Ainda que as turmas trabalhassem temas comuns, chegavam a repetir as práticas umas das outras, elas não realizaram em nenhum momento uma ação conjunta. Segundo a apoiadora Nilza, *"era diferente em cada bairro porque cada grupo tinha angustias diferentes e cada grupo tinha ideias diferentes. Então tinha que se colocar aquelas ideias em prática daquele grupo, lá, e não outras que não tinham nada a ver"*. Em cada local as idéias são diferentes de acordo com a apoiadora, mas nas falas das educadoras elas falam de como eram as trocas de experiências realizadas em uma turma e depois adaptadas nas outras. Ao mesmo tempo, algumas atividades são realizadas por todas. Mas isso se reduz ao campo das atividades e não a um programa coletivo, uma ação de grupo, logo o próprio MOVA não se articulou com as diversas experiências de MOVA que aconteciam nos bairros.

Uma educação popular é sem dúvida uma educação da classe. Uma classe que se educa em si e para si. Somente essa concepção poderia romper com as idéias assistencialistas forjadas nas campanhas de alfabetização e nas políticas de educação de adultos ao longo da história. Por isso que ao pensar a formação dos trabalhadores nestas experiências faço também referência a esta possibilidade de constituição da classe pela experiência vivida. A experiência permite uma formulação de classe, uma constituição como classe. Ao serem questionados sobre a questão de classe, os educadores entrevistados (na entrevista coletiva – grupo focal) são unânimes em dizer que fazem parte de uma classe diferente de seus educandos. Na fala da educadora Isabel, *“existe a classe dos que têm tudo, dos que pagam tudo e dos que ganham tudo”*. Na fala da educadora está constituída uma visão da classe trabalhadora como a classe *“dos que ganham tudo”*.

Ao mesmo tempo, a educadora Marli aponta como fato essencial um trabalho voltado para ações conjuntas na solução de problemas da realidade local. A pedagogia, nesse sentido, está ligada a uma mudança na realidade e mesmo sem uma dinâmica de “sala de aula” consegue construir um processo participativo diretamente na comunidade. Essa tarefa o MOVA/RS em Santa Cruz do Sul conseguiu cumprir em parte, uma vez que a participação se deu muito mais no aspecto individual e as realizações coletivas foram poucas, raras e quase inexistentes.

3.3.4 As sementes de transformação da realidade presentes no presente: pequenas melhorias nas condições de vida e o horizonte das ações

Assim como as práticas de solidariedade no MOVA/RS foram constituídas mais a partir de uma participação individual, as transformações das realidades também tiveram esse caráter de pequenas mudanças. Freire nos diz que se (2006, p.41) *“a realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso”*. Se a realidade não é um acaso, as possibilidades também não o são. Se as transformações da sociedade moderna deveriam gerar melhorias nas condições de vida e um aumento na qualidade de vida da população e isso não ocorreu é importante discutir os motivos para encontrar as determinações que conduzirão à possibilidade de uma transformação. Essa deveria ser uma preocupação de todos os educadores e apoiadores. Segundo a animadora, os educandos se questionavam: *“em que suas vidas mudariam voltando a estudar? Tenho um emprego, não é o melhor do mundo, mas não estou passando fome. Podiam morar seis ou sete famílias num terreno, pai e filhos todos analfabetos, mas*

não encontravam motivação para ir ao MOVA". Segundo Kant (2005, p. 64), "é difícil, portanto para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza [...] são muito poucos aqueles que conseguiram, [...] emergir da menoridade...". As pessoas se acostumaram a deixar que outros pensem por elas. Eis um dilema para os educadores do MOVA: em que medida a alfabetização poderia gerar melhoria nas condições de vida dos alfabetizandos? Para Dona Sueli, a grande melhoria está na autonomia de poder chegar aos lugares, ler as placas, não perguntar nada a ninguém, não ser enganada facilmente, como relata:

eu não sabia nada, nada, eu ganhava tanto na cara por aí, de perguntar o preço das coisas, de perguntar um lugar, das pessoas dizerem no mercado: tá escrito ali, não tá vendo? Ali tá a placa, olha ali. Ou me dizer qualquer coisa, até errado. Então até hoje eu digo pras pessoas que eu não sei ler, eu aprendi muito pouco. Eu apanhei muito na cabeça quando eu era nova que muita coisa assim pra mim é difícil. Mas hoje eu já me identifico, eu chego nos lugares eu já sei ler as placas, um pouco, eu sei ler um pouquinho, só ligeiro não, sei ver os preços no mercado e tudo.

Muitas vezes são essas pequenas conquistas que geram uma grande melhoria na condição de vida das pessoas. Sueli se sente outra, tem autonomia. Yolanda relata as melhorias existentes na sua vida, segundo ela antes do MOVA: "a patroa deixava bilhetes prá mim, da comida e dos negócios que eu tinha que fazer, um recado ou outro, e eu mal apenas conseguia ler o que tava escrito e se deixava um pra ela quando saía antes, ela não compreendia". A educanda relata como em seu trabalho a alfabetização gerou uma melhoria, pois ela podia se comunicar com a patroa e realizar melhor a sua atividade. Ela relata que tantas vezes que fez coisas erradas, estragou aparelhos caros, e que agora estava dando tudo certo.

O educando, sozinho, dificilmente, ou somente depois de um trabalho consegue perceber as mudanças e melhorias que a alfabetização pode lhe trazer. Segundo Kant, é difícil romper com essa menoridade estando sozinho, e ao mesmo tempo mudanças individuais são mais difíceis de serem percebidas pelos outros, e por isso é difícil comunicar esses acontecimentos. Era tarefa do educador e do apoiador fazer com que os educandos voltassem ou passassem a acreditar neste poder transformador da educação. Fazer com que eles pudessem estabelecer uma relação entre a sua condição de vida e o fato de não serem alfabetizados, mesmo sabendo que a alfabetização era um passo, de muitos outros que deveriam ser dados.

O analfabetismo é um grande obstáculo na construção da emancipação. Podemos ver na experiência do MOVA em Santa Cruz do Sul dois relatos em que o analfabetismo impedia aos educandos melhorias em suas condições de vida. Dona Sueli relata o caso de um vizinho, dizendo: *“esse aproveitou o MOVA”*. Segundo ela relata, *“o Miguel, um que tem oficina ali, aquele ali se esforçou mesmo, por que ele disse que ia estudar, que ia aprender a ler, queria comprar um computador, queria fazer a carteira prá comprar um carro, tudo isso ele conseguiu”*. Ela fala da conquista do colega, enaltecendo sua força de vontade e frisando que ele aproveitou a oportunidade. Para ela, *“cabeça melhor de certo prá aprender assim tudo. Ele é novo”*. Ele queria ter um carro e não podia por que não sabia ler e escrever. Assim não poderia tirar a carteira de motorista. Com o MOVA ele conseguiu e hoje tem seu carro e a carteira. O mesmo caso acontece com seu Cláudio, um dos entrevistados. Ele, no entanto, não aprendeu a ler o suficiente para tirar a carteira e relata: *“hoje eu tenho como comprar um carro ou uma moto. Posso fazer um financiamento, lá na prefeitura eles sempre oferecem. Mas pra quê? Não posso tirar a carteira. Só pros homens me tirar o carro depois?”* Cláudio diz que poderia dar esse luxo para sua família, mas tem que se contentar com a sua bicicleta. Ele fala que no serviço todos imaginam que ele sabe ler, pois quando colocam um aviso no quadro, *“é quando eles botam negócio de usar aparelho, usar botina, segurança e tudo, e eles colam na parede lá. Daí eu vou lá e dou uma olhada, né, uma questão de um minuto que a pessoa que sabe ler lê eu levo duas horas, mas leio”*. Nas experiências relatadas podemos perceber um indicativo comum – todas as melhorias são individuais e por isso a comunicação delas a outros torna-se mais difícil.

Falando dessas melhorias e coordenadora regional do MOVA aponta a importância do coletivo nesta experiência: *“acredito que os educadores fizeram o que puderam. Estas pessoas tiveram alguém junto a elas três vezes por semana dando atenção. Oferecendo algo para eles, lanche, chá, chimarrão, um abraço, isso fez eles enxergarem outro lado da vida”*. Descobrir a importância deste coletivo é fundamental na experiência da emancipação. Isso passa pelos seminários, passeios realizados em Santa Cruz do Sul, Porto Alegre. Segundo a coordenadora, *“ao invés de estar dormindo estar ali convivendo. Nos objetivos culturais, grandiosos, muitos deixaram de ser atingidos”*, mas acredito que nesse aspecto de descoberta do coletivo e da existência do grupo foi importantíssimo, tanto para educandos quanto para educadores. Dentre as outras ações que podemos destacar cabe aqui o relato da educadora Marli:

o nosso bairro saía muito na mídia então, o que um dia a gente fez, eu disse: olha um dia a gente vai ligar pra rádio, e pedir eu não me lembro qual é que é o locutor que tinha, pra eles sabe assim ó, não massacrar tanto não marginalizar, né, às vezes era na capa do jornal. Vamos transformar esta coisa numa coisa melhor, né, quando tiver uma coisa boa trazer ali pra ver. Muita gente ligou, acho que a Yolanda foi uma das que também ligou, e pediu pra não ficar, sabe, assim tão forte, senão a gente ficava assim: sabe de onde tu é? Ah do Cristal, ai já ficava assim... não te dou carona eu não vou lá, (...) o pessoal parava ali e dizia aqui eu não entro. Aqui ó tu vê pode entrar são dez horas da noite e esta tudo tranqüilo. E o locutor então anunciou no rádio o pedido da turma do MOVA.

Este episódio simples revela uma melhoria coletiva conquistada pelo grupo, um reconhecimento e ao mesmo tempo uma prática de solidariedade. A educadora relata outras atividades da qual a turma participou no bairro: *“outra coisa bem grande também que a gente conseguiu foi o hospitalzinho, quando o hospitalzinho foi inaugurado a gente fez um painel deve ter ficado na casa de alguém com os trabalhos do MOVA”*. Ainda no mesmo bairro *“a gente conseguiu também foi a questão da baixa renda. Como é que eu vou fazer pra ter baixa renda? Tu tem bolsa escola e outros programas do governo, vai lá na Câmara de Vereadores ou na Corsan e leva a tua conta da luz que tu consegue”*. A educadora ajudava nesse processo e relata inclusive que ela havia sido contemplada com o benefício. É interessante destacar que as educadoras com o menor nível de formação são as que conseguem um trabalho coletivo e de melhorias mais efetivo. As outras trabalham a questão da alfabetização e deixam esse lado a desejar, por não serem do bairro ou não terem relação com os movimentos sociais.

Nas palavras da apoiadora Nilza, *“algumas faziam um trabalho social maravilhoso, mas faltava o pedagógico, se perdiam na hora de ensinar a ler e escrever. Outras tinham idéias muito boas, dinâmicas para as aulas, mas não ofereciam nada além disso a seus educandos”*. Quando fala em oferecer “algo além” a apoiadora está falando de alguma atividade fora das aulas, como, por exemplo, trabalhos de artesanato, cestaria. Também refere-se à atividades e projetos nas comunidades, das quais as turmas faziam parte, porém se isso não aconteceu nem entre as turmas é difícil imaginar que seria realizado com outros movimentos. Se de fato algo aconteceu, não teve repercussão, pois não foi lembrado por nenhum dos entrevistados.

Num outro bairro, outra realidade, de pessoas com um poder aquisitivo um pouco maior, uma turma de alfabetizados do MOVA, realizou duas atividades que considero importante destacar. A educadora responsável, Isabela relata: *“pegamos um ônibus*

Esmeralda até a rodoviária, da rodoviária pegamos um ônibus até Lajeado, em Lajeado pegamos outro urbano e chegamos umas 11 horas lá no shopping, almoçamos, passeamos e depois voltamos. Foi uma experiência única”. E de fato muitas delas não haviam ido ao shopping de Santa Cruz do Sul e ainda foram viajar de ônibus. Esse mesmo grupo foi na Festa da Expoiner, onde encontrou o governador e tirou fotos com ele. Segundo Isabel, *“foi comentado durante muito tempo no grupo, de estar e poder ver o cara que idealizou este projeto e fez com que tudo acontecesse.”*

O fato de a educadora viajar com as alfabetizandas é um reflexo das tentativas e saídas encontradas pelos educadores para o desenvolvimento de seu trabalho. E porque não pensar, uma melhoria na vida de suas alfabetizandas que agora tinham passado pela experiência de viajar e ir a um shopping e depois a uma grande feira de agronegócios famosa em todo o estado com uma série de atrativos. Mas ao mesmo tempo, nesse caso, a fala em relação ao governador revela também outro aspecto: a apresentação do MOVA aos educandos como um presente. Em sua entrevista uma das educadoras já havia manifestado essa preocupação. Denise aponta que

isso aí era uma coisa que eu falava muito nas reuniões do MOVA. Em Porto Alegre os alunos iam lá na frente dizer que graças ao Olívio, graças ao PT existe o MOVA (...) não é um favor que eles estão fazendo, eles tem uma obrigação a cumprir. Isto é dever. Mas, isso era falha lá na CRE que idolatrava muito o governo, idolatrava muito como uma ideia do governo do PT que surgiu.

Não negando o papel da frente popular no desenvolvimento destas experiências, mesmo no MOVA São Paulo, na primeira experiência não se atribui a uma única pessoa a autoria do MOVA – mesmo reconhecendo a importância de Paulo Freire para essa proposta. Mas na defesa do governo era comum o governador no centro, transformando Olívio Dutra numa figura mitológica para alguns educadores e educandos.

Os mitos, enquanto narrativas e explicações primeiras para os eventos, são importantes na superação das realidades, uma vez que auxiliam no romper das realidades e na descoberta das utopias. Para os pensadores ou teóricos da chamada Escola de Frankfurt, ou também conhecida como teoria crítica, a luta por emancipação passa pelo desvendar da realidade, em seus aspectos míticos e ideológicos. Desencantar o mundo significa perceber que a realidade não é como ela se apresenta ou como as concepções tradicionais que são o fundamento e o

reflexo das práticas sociais que preocupam-se em manter as coisas como estão. Segundo Bottomore:

os pensadores da Escola de Frankfurt buscaram desenvolver uma perspectiva crítica na análise de todas as práticas sociais, isto é, uma perspectiva que se preocupa com a crítica de todas as ideologias, ou seja, de representações da realidade sistematicamente distorcidas que procuram ocultar e legitimar relações assimétricas de poder... sistemas de dominação... Através da análise desses sistemas, pretendiam intensificar a consciência das raízes dessa dominação, minar as ideologias e contribuir para forçar transformações na consciência e na ação (1996 p. 128).

A teoria tradicional, ao ocultar e legitimar as relações de dominação presentes na sociedade esconde as contradições e impede a possibilidade de transformação. A teoria tradicional nega a sua relação com a prática, essa concepção é um reflexo da divisão do trabalho na sociedade capitalista. Marx, nas teses sobre Feuerbach, já apontava a necessidade de uma teoria que transformasse a prática, principalmente quando essa divisão servisse para ocultar a contradição e a possibilidade de mudança. Dessa forma, a educação tem um papel importantíssimo, pois é a partir das instituições e práticas de (re)produção da cultura que são disseminadas as formas tradicionais ou as críticas de perceber e agir no mundo. Poderíamos então, a partir da educação, construir uma formação crítica – o desvelamento das ideologias presentes na realidade, desmitificar o mundo, o que consiste não em substituir um mito por outro, um absolutismo por outro. Não trocar as ideologias de direita por ideologias de esquerda, mas abrir espaço para que os educandos possam por si mesmos só analisar a realidade a sua volta e ver o mundo a partir de seu olhar. Transformar o programa do partido ou seus ícones em “salvadores” não seria a melhor forma de construir processos de emancipação dos alfabetizados. Povoar a realidade com novos mitos, agora de esquerda, pouco contribuiria para encontrar as sementes de transformação que a realidade apresenta. Olhar o mundo com os olhos mais críticos possibilitaria encontrar essas possibilidades de emancipação.

Nesse processo coletivo de superação da alienação, humanização, conquista de autonomia, uma utopia possível encontra suas sementes na realidade que vivemos. Essa emancipação é um processo permanente, cotidiano. Segundo Freire (2006, p. 35) “a libertação, por isto, é um parto[...] O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”. A tarefa emancipatória é a humanização tanto dos oprimidos quanto dos opressores e

é aí que a utopia vai encontrando as suas possibilidades de realização. A Pedagogia do Oprimido passa a ser uma pedagogia de humanização, de emancipação do homem. Esta emancipação total só aconteceria numa nova sociedade, onde as condições que possibilitam a existência dessas duas classes – opressores e oprimidos – deixassem de existir. Não se trata de trocar uns pelos outros, mas de humanizar a todos.

Paulo Freire, na “Pedagogia do Oprimido”, apresenta o método da Educação como Prática da Liberdade, baseado no diálogo, na superação de uma concepção bancária, depositante que para Freire (2006, p.34) “é aquela que se tem forjado com ele, e não para ele”. Uma pedagogia que se constrói com o oprimido e não para ele ou sobre ele. Dentro deste processo a construção da leitura e da escrita é um passo, um degrau nesse caminho. A proposta é de um método de humanização ou “hominização”, onde, a partir do uso da palavra, o homem percebe-se produtor de cultura. Esse protagonismo só é possível, segundo Freire (2002, p.78), “aos seres que podem refletir sobre a sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que a sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante”.

Aprender a palavra é se comprometer com a transformação da realidade que fez com que ele, analfabeto, não tivesse acesso a esse direito. Da mesma forma essa compreensão deve encaminhar para pensar a totalidade de sua exclusão: assim como não sabia ler, não tinha acesso há muitos outros direitos e que somente agora perceba. Sua condição de trabalhador, sua relação com o produto de seu trabalho e com aquele que contrata seu trabalho também passa a ser reconsiderada. Segundo Freire (2006, p.112), “a investigação do tema gerador, que se encontra contido no universo temático mínimo (os temas geradores em interação) se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, que além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo”. Nessa forma crítica de pensar o mundo o educando rompe com uma visão mítica ou naturalizante e passa a perceber esse processo onde o mundo “está sendo”. Assim, teria as condições de tecer análises próprias sobre a realidade a partir de um olhar crítico.

3.3.5 Uma alfabetização libertadora, política e pedagógica: olhar a realidade com olhos críticos para perceber as possibilidades no real

A proposta o MOVA/RS é que na nova cultura de alfabetização o educando entenda aquilo que está lendo. E além de compreender os textos ele possa realizar alguns cálculos

matemáticos. Essa cultura de alfabetização possibilitaria as ferramentas para que o educando buscasse um aprendizado permanente e pudesse lidar com os conteúdos das mensagens por ele decodificadas. De acordo com Paulo Freire, ao processo de libertação ou de emancipação não é qualquer alfabetização que serve. Freire nos indica que (2002, p.26) “somente a alfabetização que associa aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo a ilusão de ser uma alavanca da libertação oferece contribuição a esse processo”. Ou seja, a alfabetização que contribui com o processo de emancipação é aquela que faz da leitura e da escrita um processo criador – não repetidor, e oferece uma visão crítica da realidade vivida pelo educando. Uma alfabetização libertadora como ação cultural.

A construção dessa cultura iniciaria pelo MOVA/RS, Entretanto, não poderia ficar restrita a ele. Construir essa nova cultura era afirmar, não só aos participantes do programa, mas para toda sociedade, que havia essa nova forma de perceber a alfabetização como direito a produção e acesso à cultura. A educadora Isabela aponta algumas características desta alfabetização:

permitir que o aluno pense por si, basicamente isso, dizer assim “olha, faça por ti”. Tu é capaz, acho que mais ou menos isso, quando tu não precisa de ninguém pra ir pro centro. O que tu precisa, em casos assim práticos. Acho que era basicamente não achar que em tudo eu preciso de alguém que me leve pela mão. Claro que a gente tem que viver numa sociedade, todos nós, mas não de achar, de ser totalmente dependente.

Mostrar ao alfabetizando que ele pode dominar a palavra e com ela acessar o mundo. Para a educadora Ana, o que “*esta alfabetização tem de libertadora, nessa forma de ensino, eu acredito, é abrir os horizontes deles, eles aprenderem a ler, aprenderem a escrever, usar essa leitura e esta escrita para fazer eles terem outra visão de mundo*”. A apoiadora Marciane entende como “*uma educação onde eles aprendem a lutar pelos direitos deles, a não aceitar tudo, a criticar e tentar transformar a sociedade e não simplesmente aceitar*”. Questionada se o método do MOVA colaborava pra isso, ela responde

Sim, pois te leva a pensar em situações que pra ti são normais, e tu é levado a pensar sobre o que ocasiona aquilo. Tu começa a pensar sobre aquilo e vê que aquilo não está certo. Tu não é obrigado a aceitar aquilo, que tu tem os teus direitos, talvez assim não aconteceu um movimento maior, pelo menos que eu saiba, mas assim eles foram levados pensar com certeza, mesmo que isso tenha mobilizado eles para outras coisas.

Essa contradição presente na realidade entre educar para adaptação ou contestação, entre emancipação e adaptação ou regulação, como aponta Boaventura dos Santos, está presente nessa educação. Segundo a apoiadora, *“eles foram levados a pensar, mesmo que isso tenha mobilizado eles para outras coisas”*. Ao apresentar as possibilidades de emancipação, destacam-se as aberturas que a contradição permite. “O mundo aberto do materialismo” que valoriza a experiência, o presente liberando o futuro como possibilidade. Não era possível condicionar as possibilidades de emancipação, elas foram surgindo das realidades mais diversas em contradição muitas vezes com as práticas já estabelecidas. Uma alfabetização libertadora daria aos educandos as ferramentas para construir seu caminho sem a necessidade de serem conduzidos a um futuro pré-estabelecido. Seu protagonismo reside em utilizar as ferramentas do presente para construir, a partir de suas possibilidades e das determinações nelas contidas, novas realidades. É claro que escrevendo que *“o menino come pipoca”* isso fica mais difícil de acontecer. Nas palavras da educadora Isabela:

eu acho que na época as pessoas de fora perceberam o que era a alfabetização que o MOVA dizia, mas eu acho que não queriam saber, era aquela coisa que dava um certo trabalho, tu tinha que se dedicar. Não era pegar os livros prontos, não havia isto. Era uma construção, e para isso geralmente as pessoas tem uma certa preguiça, querem tudo pronto...

A dificuldade em construir essa cultura reside no fato de que ela não encontraria precedentes, apenas em experiências anteriores que indicavam caminhos e possibilidade, não receitas. A apoiadora Marciane acrescenta que *“tu quer ver uma coisa grande e não vai acontecer, é uma coisa pequena, mas que pra eles é grande. A gente quer ver coisas grandes, rápidas, mas pra eles não é assim”*. Segundo a apoiadora as mudanças são lentas, quase imperceptíveis e precisam ser vistas no contexto de cada uma, pois, segundo coloca, *“pra eles é grande”*, ou seja, uma mudança que para mim é pequena pode ser grandiosa para outro. Retomo aqui a importância de pensar as experiências em seu contexto.

Havia também concepções diferentes dessa cultura de alfabetização dentro do MOVA em Santa Cruz do Sul. Para a educadora Tatiane, a alfabetização *“deveria ser algo sentimental, eu acho, que nem eles, acho que não era tanto a ver com emprego. Mas na vida deles se sentir um pouco melhor e de poder conversar outras coisas”*. A educadora pensa que os educandos deveriam ter apenas estímulos para sua auto-estima, pois a sua situação na sociedade não se modificaria pela alfabetização. Aqui posso apresentar o relato da educanda

Sueli que diz ter conseguido um emprego por ser analfabeta, mas que se sentiu muito humilhada e por isso resolveu procurar a alfabetização. Segundo aponta Sueli,

quando eu fui pra Tabacos eu fui recomendada da Boetcher e Watchorf aí o seu Gilberto mandou uma carta lá pro Ubirani e o Ubirani disse assim “Dona Sueli a senhora era uma pessoa que eu não queria botar nesse serviço - que ali eu limpava o escritório e fazia cafezinho também - ele disse “mas como a senhora não sabe ler a senhora vai ter que ficar neste serviço. Que quando eu fui pra lá ele disse uma coisa meio chata mas eu engoli, eu tinha que engolir, ele ligou pra não sei pra quem, que ele ia me dar serviço e disse: essa aí é boa de pegar porque é surda, muda, pois não sabe ler. Ele disse, por que eles não queriam, por que tem muita gente que lê nas mesas as coisas que são só deles.

Do ponto de vista defendido por Tatiane, ela deveria apenas ter sua estima reforçada para não sentir-se tão humilhada. Mas a sua alfabetização não precisaria estar necessariamente ligada a outro projeto de sociedade. Para a educadora Denise,

uma grande libertação é criar coragem e ir pra aula. Acho que quando eles vão, estão saindo das amarras deles, e tentando se libertar pro mundo e outra coisa acho que o MOVA proporcionou pra eles outros tipos de atividades, eles saíam, conheciam outros lugares, outros colegas, eles faziam bastante integração e isso faz com que a pessoa se desiniba um pouco. Fica mais solto e tipo assim agora que eu sei e escrever não dependo mais de ninguém. Agora já sei me virar sozinho até isso que eu falei da Dona Rosa, precisa pegar um ônibus tu vai saber não vai precisar de ninguém.. acho que daí tu te libertou...pra tudo como as mulheres, se querem fazer uma receita lá elas já podem ler não precisa de ninguém pra ler pra relas, lá, qualquer coisa, que nem a Dona Ermidia, ela até já é morta a dona Ermidia, minha aluna, disse que ela queria aprender a ler e escrever pra ler a Bíblia, então era um sonho que ela tinha, né, ela leu....

Denise entende que só o fato de cada um dos educandos participarem do MOVA já está trazendo a tona uma educação libertadora, pois coloca em contato estes grupos com sonhos diversos e ao mesmo tempo comuns. Carregados de simplicidade e significados, sendo cada conquista uma realização. Penso que aqui existe um avanço ao associar o seu sonho a outros e pensar na utopia possível de uma sociedade diferente. A educadora Marli coloca que “*não só por causa da alfabetização, mas assim, de tu ter um grupo, alguma coisa assim de tu poder ter contato com gente diferente, que de repente venha de fora da comunidade, ou dentro que fosse*”. Ela destaca a importância desses encontros, dessa associação existente entre os educandos. Afirma que nos encontros, esse estar juntos pode ser mais importante que o processo de alfabetização:

se nos encontramos num grupo de artesanato, de projeto, trocando notícias, informações, tendo aquela preocupação, ah, hoje vai ser aniversário de fulano. Vamos fazer alguma coisa diferente, não é só aquela coisa de tu tem que aprender. Não. É uma coisa mais light, pode ser feitas outras coisas. Esses grupos eu acho

bem legal assim, independente do que seja, se é pra fazer artesanato, se é pra cantar, se é pra dançar, acho bem bom.

Marli defende a importância dos encontros, pois o isolamento dificulta uma transformação e o primeiro passo seria colocar as pessoas juntas. Ela acrescenta: “*todas as nossas conquistas são fruto de movimentos – as cotas, o estatuto do idoso, tudo*”. A apoiadora Nilza completa: “*acho que a gente tentava muito fazer isto. (...) tinha assim momentos de descontração, de festas e a gente tinha também assim ó, indicações de outras coisas que eles poderiam fazer*”. É interessante destacar que nas entrevistas todos os educandos entrevistados falaram dos jantares ou festas que realizavam como a lembrança mais marcante do MOVA/RS. Estes momentos não estavam previstos na organização do MOVA/RS, mas foram fundamentais para estes grupos. Possibilitando aprendizagens de organização coletiva, partilha e solidariedade, pois quando aconteceram foram fruto de uma organização dos grupos. Essa seria uma etapa inicial do processo de emancipação, o fato de colocar os educandos em contato uns com os outros.

O MOVA/RS seria uma espécie de abertura para uma experiência maior. Um início, um começo de algo que ia além dessa experiência. Essa seria a cultura de alfabetização iniciada pelo programa, segundo a educadora Ana,

é um pequeno movimento que auxilia mais aqueles que estão no início da construção da leitura e escrita. Tipo de uma primeira série, eles têm uma atenção especial pra este público que precisa de mais atenção, eles precisam, eles são pessoas que não se incluem numa escola dita normal.

O MOVA seria um passo inicial. Dentro de uma cultura adversa, brotaria uma nova cultura de alfabetização, capaz de levar a processos de construção da emancipação. A emancipação como possibilidade, em Freire se aproxima do que ele chama de (2006, p.107) “*inédito viável [...] que se concretiza na “ação editanda”*”. A emancipação é esse inédito, é essa ação editanda, uma possibilidade presente em nossa realidade, que na relação com os outros vai sendo construída.

Essa possibilidade se manifesta a partir da realidade e pode ser percebida nas experiências vividas e nas análises que realizamos a partir delas. Quando os educandos manifestam as suas opiniões sobre o mundo percebemos como essa alfabetização atingiu o objetivo de ser mais do que um letramento e sim uma alfabetização cultural. Essa alfabetização emancipatória é a que ajudaria os educandos a decodificarem o mundo. Analiso

a presença dessa formação, inicialmente na afirmação de seu Carlos: *“Eu, política? Já prefiro que porque eu gosto de política. Eu não gosto é dos políticos, principalmente daqueles que são corruptos. Por que tem alguns que são gente boa também. E até no próprio dia-a-dia deles eles fazem isto ali, pra manchete, pra vender jornal”*. Carlos consegue perceber, ao ver as manchetes, aquilo que é ideológico em sua opinião – feito apenas para manchete – e ao contrário do que indica a mídia, ele sabe que nem todos os políticos são corruptos.

Seu Vanderlei passou a acompanhar as notícias e tentar olhar mais de um lugar. Na televisão, de manhã e de noite: *“estou sempre a par, às vezes eu tô vendo aquelas aulas que dão. E a Yeda tá enredada, eu vi isso, e depois veio aqueles troço lá tudo antigo. E tu vê que eles são grande, eles mexem grande e levam pro estrangeiro”*. O educando não só olha as notícias, mas estabelece relação entre elas e faz questão de frisar que consulta mais de um jornal em mais de um canal, segundo ele, *“assim tu pega sempre um pouquinho de cada pra fazer a tua”*.

Yolanda registra sua vontade de voltar a estudar: *“mas aí esse ano eu pensei: ‘vou voltar’. Eu tava aprendendo lá, por que não vou aprender de novo?”* Com esse ímpeto ela volta a estudar e agora ta no EJA, no CAIC à noite. Falando do seu sonho ela diz: *“O meu sonho era escrever um livro, eu quero escrever um livro de estória, principalmente a história da vida real que era a minha vida. (...) e hoje eu penso assim: ‘eu vou aprender’”*. A educadora Denise relata a diferença que percebe nos educandos *“eu vi a diferença nos meus alunos quando eles começaram, quase não falavam e depois mais no final eles quase não paravam quietos mais, sabe então isso quer dizer o que torna eles mais libertos”*.

Na medida em que os homens vão vivenciando a experiência do esclarecimento, ou da iluminação, tornam-se mais livres, autônomos, críticos, mais emancipados. Kant pretende, no contexto da produção de sua obra, indicar o rompimento do homem com o absolutismo do Estado e da Igreja. O autor aposta muito na liberdade e capacidade deste indivíduo, próprio da modernidade, mesmo entendendo que não é fácil esta emancipação. A liberdade aparece como uma condição a este esclarecimento, que é processual, conforme Kant (2005, p.65) *“este esclarecimento, [Alfklärung], porém nada mais se exige senão liberdade [de fazer um uso público de sua razão, em todas as questões]”*. Ele define o uso público da razão, como aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público e do mundo

letrado, e o uso privado como aquele que o sábio pode fazer de sua razão em certo cargo público ou função a ele confiado.

A liberdade defendida por Kant não é a liberdade do mercado de escolher o que comprar, ou as cores, modelos, de seu consumo. É a liberdade de tomar decisões seguindo as suas experiências, ainda que essas decisões estejam pautadas em determinações anteriores a ela. Mesmo o sábio tem algumas posições, segundo o filósofo, que “pertencem” ao uso público da razão, ou seja, não dependem de sua escolha. O uso privado não tem nada a ver com propriedade e individualismo, mas sim com a possibilidade de mesmo diante do público poder manifestar a sua opinião, ainda que a da maioria seja diferente, ou que se espere dele outro posicionamento, pelo cargo ou função que exerça. Por exemplo, que seja possível separar o que o educador manifestar como sua opinião daquilo que ele fala em nome da instituição a quem serve. As posturas de um trabalhador não são independentes de sua história ou das posturas dos outros ou até das outras classes. Mas ao considerar essas posturas deve-se levar em conta o que, pela suas experiências, pode ser modificado naquilo que outros já haviam vivido e experimentado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na parte final deste trabalho, pretendo retomar algumas das ideias já discutidas nesta pesquisa e apontar outros temas que surgem como possibilidade para serem aprofundados em estudos futuros e na continuidade de minha trajetória de vida.

Uma das questões que esteve presente em meus estudos foi a relação entre o crescimento da oferta de programas ou espaços para Educação de Jovens e Adultos com as exigências do sistema econômico e da organização da produção, principalmente para os países periféricos da economia mundial. As transformações no processo produtivo vão exigir um maior preparo e qualificação da mão-de-obra. Procurei apontar que essa relação da educação de adultos com o mercado de trabalho não é nova, e que a preparação para o trabalho está na raiz da educação de adultos no Brasil, ou pelo menos na forma como ela é concebida.

As transformações que ocorrem nas relações de trabalho, no processo produtivo e na totalidade da sociedade passam pela escola. Considerando o papel mediador da educação na produção/reprodução dos valores da sociedade, a escola aos poucos foi se constituindo como espaço privilegiado para educação, tomando para si o privilégio de, a partir da modernidade, ser a referência mais importante dentre as experiências educativas. Dentro desse processo todas as experiências educativas passam a ser justificadas pela escolarização. Na história do Brasil as várias experiências de educação dos adultos, vinculadas em sua maioria ao sucesso do sistema produtivo, vão desconsiderar a necessidade de uma formação escolar para os adultos. Porém, as modificações na estrutura produtiva diante da urbanização e da industrialização exigiram no século XX a formação da massa dos trabalhadores. Assim os adultos foram incluídos no plano da educação estatal, que até então, era restrito às crianças.

A partir de então, diante dessas necessidades, surge a educação de jovens e adultos escolarizada, uma vez que algumas experiências datam desde o início da colonização. Nesse processo histórico foram várias as experiências, abrangendo uma série de práticas que passam por campanhas, cruzadas, congressos, movimentos, e também pela escola. Essa tarefa é assumida pelo Estado nas escolas, que aos poucos vão incorporar elementos das experiências que grupos de ativistas que diversos movimentos vinham realizando, e depois, com o passar do tempo, o Estado vai propor aos movimentos e à sociedade civil as parcerias.

As escolas vão se adaptando as exigências e buscando dar as respostas que o sistema exige. Entretanto, ao longo da história, como dispositivo de reprodução das categorias construídas pelos grupos sociais dominantes, a escola sempre delimitou as fronteiras entre quem sabe e quem não sabe, entre os saberes válidos e os inválidos, ainda que sob a égide da neutralidade e do compromisso com a educação de todos. Dessa forma, a instituição escolar produziu ao longo da história uma massa de pessoas desconstituídas dela por ela mesma, e as quais agora ela assumia o compromisso de “recuperar”, apesar de continuar repetindo as mesmas práticas.

Da necessidade de formar os trabalhadores dentro de uma nova concepção aumentam as ofertas e as discussões em torno da educação de adultos. Esse movimento faz com que um grande número de práticas venha surgindo, com a particularidade de que cada vez menos é o Estado quem está por trás destas ofertas: nas parcerias, nos financiamentos de projetos de ONGs, nas grandes campanhas e propostas da sociedade civil, nas atividades da iniciativa privada nas próprias empresas, etc. A oferta de educação de adultos se diversificou e o Estado não é mais o principal proponente. No plano internacional as Conferências orquestradas pela UNESCO e outros organismos internacionais, alguns financiadores dos governos têm ditado o tom destas ofertas: onde o Estado passa de responsável pela educação a parceiro ou indutor das demandas de educação de adultos.

É na Declaração de Hamburgo, da V Conferência ocorrida na Alemanha em 1997, que encontrei um elemento central a construção desta pesquisa: quando em seu relatório é afirmado que “A Educação de Jovens e Adultos é a Chave do século XXI”. Uma “chave” pode servir para aprisionar e para libertar ao mesmo tempo. Percebendo a contradição que aqui se manifesta procurei ao longo desta pesquisa identificar outras contradições que pudessem contribuir na compreensão do papel da educação na construção da emancipação ou da adaptação dos educandos na sociedade em que estão inseridos.

Assim, acredito que a oferta de uma Educação de Adultos, sendo fruto da necessidade imposta pelo próprio mercado ou das necessidades dos trabalhadores, é contraditória, uma vez que ela pode gerar emancipação ou adaptação. Ao trabalhar a categoria da emancipação destacar que ela não se faz do dia para a noite, e também não é uma etapa ou meta que atingimos no final de uma jornada. A emancipação é um processo no decurso da história, carregada de utopia, pois mesmo não estando completa pode apontar seus indícios na

realidade em que vivemos. Dentro do sistema político e econômico que vivemos uma emancipação total é impossível, mas podemos identificar possibilidades de emancipação que insiram no presente sinais de um futuro possível. Desse modo, o processo emancipatório terá que levar em conta muito mais as experiências do presente do que as expectativas do futuro. Dessa forma o termo experiência é fundamental na construção da categoria da emancipação e na concretização de suas possibilidades.

Sabendo que a experiência é uma relação entre o sujeito, o objeto e a consciência social, ela vai colocar em relação um sujeito, uma realidade e a consciência que é produzida dessa relação. A mediação do processo histórico deve estar presente nesse momento, para auxiliar a conhecer as determinações da realidade que levaram aquele momento a ser assim e ao mesmo tempo identificar as possibilidades de superação dessa realidade. Analisando dialeticamente a realidade e a possibilidade percebemos a realidade como uma possibilidade concretizada, logo a nossa ação no curso da história pode concretizar mais e mais possibilidades a partir de nossas experiências e ao mesmo tempo criando novas, ainda que segundo as condições já estabelecidas pela história e as novas que irão surgindo.

Cada experiência de educação de adultos deve então ser analisada na perspectiva da expectativa que tinham seus proponentes, bem como da forma como concretizaram essas possibilidades nas experiências. Nesse prisma, duas formas distintas de educação de adultos podem ser pensadas em nosso processo histórico: uma educação de adultos estatal e uma proposta popular de educação de adultos. A estatal estaria ligada a todas as formas de educação de adultos voltadas para os interesses do Estado e das classes dirigentes que determinam essas políticas. A popular estaria associada aos movimentos populares que buscaram incorporar à educação os saberes populares, e a partir de uma nova pedagogia concretizar uma nova ordem social.

Cada uma das formas gerou uma série de tentativas e experiências em nossa história. Dessas experiências, o MOVA merece destaque por buscar uma conciliação entre a educação popular e a educação de adultos estatal. Desde as experiências realizadas por Paulo Freire em São Paulo, e depois as experiências de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul, esse “movimento” sempre buscou um processo de alfabetização popular e que fosse gerador de emancipação, a partir de um trabalho político e pedagógico voltado para os saberes e necessidades dos trabalhadores.

Nesse trabalho me propus a analisar a experiência concreta do MOVA/RS em Santa Cruz do Sul na história de vida de participantes do programa. O MOVA/RS se constituiu como um programa do Governo da Frente Popular que pretendia, seguindo uma herança dos movimentos libertários e da educação popular da década de 50 e 60, tornar-se um grande movimento popular. Porém, no processo histórico é possível perceber grandes diferenças entre essas experiências anteriores e a forma como o MOVA/RS se efetivou. Para demarcar essas diferenças, as diferenças da experiência inicial de São Paulo já são enormes. Começando pela questão política nos dois contextos, pois no MOVA-SP os movimentos populares tiveram uma atuação muito forte e o Estado estava intervindo de maneira incisiva na construção da proposta, reformulando aspectos de sua estrutura para dar conta da parceria. Além disso, a natureza dos parceiros: no MOVA São Paulo o Estado tem a sua frente um grupo de partidos de esquerda que tem muito presente o enfrentamento ao projeto neoliberal, pois no Brasil ainda viviam-se os ecos da redemocratização e as posições políticas e opções de destino do país estavam na pauta com mais evidência; a sociedade civil está representada por movimentos que nesse momento já trabalhavam com alfabetização, muitos com sua história desde a década de 60 e que reapareciam depois do fim do golpe militar. No MOVA/RS a frente popular já havia realizado uma série de concessões em seu projeto e os parceiros da sociedade civil são ONGs, igrejas e qualquer grupo constituído legalmente e que desejasse auxiliar na alfabetização.

O MOVA/RS sendo o primeiro a abranger uma área tão grande, era estatal, manifestava em sua constituição uma contradição – ao mesmo tempo em que descentralizava as turmas em suas parcerias no município, usava estratégias para centralizar as práticas e os princípios como o sistema de formação, os encontros as visitas, os relatórios mensais. O que era para ser um movimento assumia os contornos de um programa de governo, uma política pública de educação, mas que acontecia fora da rede escolar. O fato de usar educadores populares (educadores das comunidades) não garantia uma atuação popular, pois, muitas vezes, as práticas pedagógicas apontam para um distanciamento dos saberes dos educandos e uma alfabetização funcional, mecânica.

Das contradições entre essa política e a escola pública (ou o programa da educação do governo) destacam-se a precarização nas relações de trabalho e a proposta pedagógica, uma vez que se apontava o MOVA/RS como uma porta de entrada na educação básica. Em relação ao trabalho, sendo o MOVA parte do sistema de educação, os educadores deveriam ser

reconhecidos como trabalhadores da educação, mas não eram. Eram chamados de educadores populares, que realizariam uma ação voluntária. Porém, diferente das ações da década de 50/60 que vislumbravam uma transformação na sociedade e da experiência de São Paulo, onde os movimentos parceiros já realizavam a alfabetização, no MOVA os educadores se inscreviam para dar as aulas, ou formavam suas próprias turmas, eram prestadores de serviço do Estado em sua política de educação. Eles eram “profissionais” da educação de adultos muito mais do que educadores populares.

Da mesma forma, na questão pedagógica, todo movimento de construção de uma escola pública popular e democrática não inseriu o MOVA nessa política. As escolas públicas desconheciam o trabalho realizado no MOVA/RS e muitas vezes desconsideravam. Diferente do MOVA-SP, onde cada movimento manteve sua proposta pedagógica, desde que fosse popular, no MOVA/RS, com uma estrutura centralizada nas coordenadorias de educação, toda a pedagogia era acompanhada e definida pela secretaria de educação. Mas as CREs não davam conta de acompanhar todos os locais e deixavam essa tarefa para as entidades e animadores populares. Assim, cada município, seguindo as indicações da SE, realizava a sua proposta. Assim o MOVA se isolava e não possibilitava o desenvolver de um movimento, uma vez que os próprios educadores não eram participantes, na maioria dos casos, de movimentos.

O MOVA se propunha a realizar uma educação popular, mas se considerarmos a oposição apontada por Brandão entre a educação de adultos e a popular, o MOVA/RS está mais para a educação de adultos de que para educação popular. Isso se expressa nos seus princípios e práticas, principalmente quando aponta para a continuidade do ensino fundamental na escola “regular”. Toda a alfabetização está voltada a preparar os educandos para depois participarem da educação formal. Ou seja, seguirem seus estudos nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. Apesar de apontar em seus princípios e objetivos para uma educação popular, o MOVA se constitui como uma política pública, um programa do governo e ainda com um caráter secundário em relação às outras políticas de EJA realizadas nas escolas. Ele estava à margem da escola pública, mas teoricamente tentando constituir uma pedagogia própria. No entanto, repetia em muitas situações a escola tradicional. Ao tratar da alfabetização como primeiro segmento do ensino fundamental, temos que perceber que a ampliação para além da decodificação do alfabeto, das letras somente, a busca de uma

compreensão textual, a realização de algumas operações matemáticas, isso significa formar ou preparar a continuidade na escola.

Cabe destacar que dos educandos que foram para a escola depois do MOVA, dentre os entrevistados, somente Yolanda prossegue e segundo ela mesma aponta, com muita dificuldade: *“eu ia pra quinta série e a professora pediu pra eu ficar na quarta mais um ano, para reforçar um pouco. Eu vou ficar”*. A educanda se apresenta na escola e precisa realizar a quarta série duas vezes antes de seguir estudando. Por esse motivo, Lucia e Roque, outros dois educandos, desistiram. Ambos saíram do MOVA, quando ele encerrou, e foram para a escola, mas acharam muito difícil e não conseguiam acompanhar. Segundo informa Lúcia, a professora *“enchia o quadro e a gente que se vire”*, e Roque completa dizendo que *“tinha até medo de perguntar, a gente sabia muito pouco, não conseguia nem fazer as perguntas”*. Esse três relatos levam a perceber que o MOVA tinha em seus princípios essa preparação, mas não deu conta de realizá-la com esses educandos. Isso se deve em parte ao fato dele não estar considerado nas propostas e discussões da EJA e que por isso talvez tenha trabalhado em oposição ao que se fazia na escola; ou a escola, da mesma forma ao não reconhecer o MOVA dentro da política pública de educação de adultos, não tomava conhecimento do trabalho desenvolvido e não pretendia proporcionar a continuidade almejada.

Como toda a experiência educativa o MOVA/RS também é carregado de aspectos contraditórios. E foi nessa contradição que busquei encontrar as possibilidades de emancipação nessa experiência. A experiência foi um termo essencial neste trabalho, pois ela estabelece a relação ente a realidade e a possibilidade. Sendo o futuro uma expectativa, ele se concretiza a partir da maneira como o presente é vivido. Isso são as experiências. São as diversas experiências dos participantes do MOVA/RS em suas particularidades que podem apontar para possibilidades de emancipação.

A emancipação pode ser entendida como um processo de libertação. Nesse processo os indivíduos em conjunto buscam melhorias nas suas vidas, estabelecem relações de solidariedade, constroem processos de formação crítica com vistas a transformar as relações de uma sociedade capitalista opressora em outras formas de relações dos homens consigo e com a natureza. A emancipação é dotada de um princípio utópico e como toda possibilidade está presente nas determinações da realidade e pode partir de novas determinações para ser

construída. Foi nesse dinamismo que tentei identificar, nas experiências dos participantes do MOVA/RS, as possibilidades de emancipação.

Essas possibilidades estão presentes em todas as práticas, porém destaquei algumas nas quais essas manifestações podem ser percebidas com maior clareza. Em primeiro lugar, o processo de formação dos participantes, que trouxe muitas melhorias nas condições de vida de animadores, educadores, apoiadores e educandos. A animadora, por exemplo, fala da sua integração na comunidade municipal e das aprendizagens realizadas nas visitas a partir das histórias de vida e situações que encontrava. Destaca-se também a questão da formação semanal, um ponto destacado por todas as educadoras e apoiadoras. Para elas, os encontros semanais eram um espaço de partilha, de troca e planejamento. Assim também a formação mensal e todos os encontros estaduais com destaque para a fala da educadora Denise, para quem *“esses encontros eram como uma graduação”*. Os educandos destacam como grande melhoria o fato de se alfabetizarem ou de simplesmente poder se encontrar com os outros e conversar. Todos falam na importância dos encontros em todos os níveis, seja para conhecer as outras pessoas, ou para conversar sobre a vida e a comunidade.

Os educadores, apoiadores e animadores têm na formação um processo emancipatório que possibilita a continuidade de seus estudos, o estabelecimento de novas relações e um reconhecimento de suas comunidades. Os educandos também vislumbram essas possibilidades. Porém, a maior delas está na própria alfabetização que abre as portas de um mundo completamente novo e penso que esta talvez seja a maior de todas as possibilidades de emancipação. O fato de ter acesso aos códigos da cultura escrita que possibilita ler um texto de sua igreja, o jornal, ajudar os filhos ou netos nas tarefas escolares, pegar um ônibus, tirar um documento, ler um cartão ou bilhete dos filhos, etc.

São muitas as melhorias que a experiência do MOVA/RS possibilita nas condições de vida dos participantes. Porém, todas essas melhorias apontadas são individuais. Podem se realizar no coletivo, mas dizem respeito a cada pessoa. A educadora Marli, ao relatar a conquista de alguns benefícios e políticas públicas para o bairro, aponta ações solidárias e coletivas como uma creche no bairro, os programas de baixa renda na energia elétrica e água, etc. Essas ações, entretanto, são ações isoladas, num grupo de uma educadora, numa comunidade. E esse é o mesmo isolamento que marcou o MOVA enquanto proposta de movimento e política pública do governo. Essas mesmas melhorias poderiam ter sido

estendidas a outros grupos de outras educadoras, que talvez, por não serem das comunidades em que atuavam, não perceberam essas necessidades. Aqui retomo a importância do educador popular e que este deve ter relação direta com a sua comunidade

Nos relatos feitos pelos entrevistados, ao pensar em práticas solidárias e coletivas, as únicas lembranças foram os jantares e as festas realizadas pelos grupos e a realização de um seminário municipal. Claro que isso é um grande avanço na questão de colocar as pessoas em contato, desenvolver a organização e tudo quanto é possível a partir dessa experiência. Mas, olhando os cadernos e as práticas relatadas pelos educadores, com objetivo de trabalhar a realidade, a partir de cada um, os educadores e apoiadores “esqueceram” de pensar esse grupo como um todo. Os educandos tinham atividades isoladas em seus cadernos, recebiam atendimento individualizado nos encontros, visto que eram poucos. Assim, as ações planejadas e a noção de pensar o grupo, a totalidade, não aconteciam.

A percepção desta coletividade passa por uma formação crítica, que também se efetivou, mas poderia ter avançado mais. Os educadores se diziam/sentiam mais críticos, e viam isso em seus educandos. A apoiadora também relata que mudou sua forma de ver a realidade, mas essa era também uma formação isolada. Todos sentem-se mais críticos, mas não percebem essa formação na situação coletiva. Quando Vanderlei diz “*eu olho notícia, leio o jornal*” e Carlos acrescenta, “*eu escuto rádio, direto, sei tudo que acontece*”, eles estão mais integrados, lendo, informando-se, tomando posição e identificando alguns aspectos da realidade no que diz respeito ao rompimento com as ideologias antes apenas consumidas. Todos admitiram ver o mundo de outra forma após a experiência de participação no MOVA.

Assim, as possibilidades de emancipação no MOVA/RS nas histórias de vida dos trabalhadores foram muitas. Entretanto, acredito que pode ter faltado, a partir da formação, analisar de maneira crítica as melhorias almejadas por todos para estabelecer uma relação entre elas. Essa relação poderia levar à constituição de práticas de solidariedade que ocorressem para todos na coletividade a partir da superação das realidades ainda a serem transformadas. Essa reunião das melhorias individuais poderia constituir um impacto maior na transformação da realidade e na construção de uma nova organização na sociedade. As muitas mudanças ocorridas nas vidas dos participantes trataram de aspectos aparentes da realidade, mas não a questionavam em sua essência. Assim, as diversas possibilidades de emancipação estavam muito presentes nas experiências individuais e coletivas, mas não estavam

sistematizadas numa experiência de classe que poderia romper com os limites que a realidade impunha a cada experiência e apontar alguns passos na emancipação da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.190 p.
- ALBORNOZ, Suzana. *Ética e utopia: ensaio sobre Ernst Bloch*. Porto Alegre/Santa Cruz: Movimento/Edunisc, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996. 256p
- BASSI, Marcos E. In: BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Paulo Freire. *Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA-SP*. São Paulo: MEC, 1996. 125 p.
- BENSAÏD, Daniel; LÖWY, Michael; LEITE, José Corrêa. *Marxismo, modernidade, utopia*. São Paulo: Xamã, 2000. 271p
- BOLLE, Willi. A Idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba, Ed. da UFPR, 1997. 176p
- BOTTOMORE, T. B. *Dicionário do pensamento do século XX*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996. 970p
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular*. Porto Alegre: CORAG, 2001. 127 p.
- _____. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1986. 120p
- _____. *Saber e ensinar: três estudos de educação popular*. Campinas: Papirus, 1984. 181 p.
- _____. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto (orgs). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.341 p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1988. 292 p

BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA, Aurélio. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2006.

CADERNOS DO MOVA - RS. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul – Divisão de Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre, jun. 2000, v 1. 30 p.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982. 354 p.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORRÊA, Maíra Baumgarten. Reestruturação produtiva e industrial. In: CATTANI, Antônio David. *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Porto Alegre: UFRGS, 1997, p. 250-257.

CRUANHES, Maria Cristina dos Santos. *Cidadania: educação e exclusão social*. Porto Alegre: Fabris, 2000. 127 p.

DI RICCO, Gaetana Maria Jovino. *Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1979. 130p

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do estado. In: CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. São Paulo: Papyrus, 1988, p. 69 – 70.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 252 p. (Educação : teoria e crítica)

FÁVERO, Osmar. In: *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 158 p. (O sentido da escola)

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 7-22

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, 213p.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 150 p.

_____. Direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 180 p.

GADOTTI, Moacir. In: BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Paulo Freire. *Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA-SP*. São Paulo: MEC, 1996. 125 p.

_____. Estado e educação popular: políticas de educação de jovens e adultos. In: *Revista paixão de aprender, n° 5*. Porto Alegre: SMED, 1993. p 54-65.

_____. *MOVA, por um Brasil alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. 159 p.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. 107 p.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1989.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 1413p.

KANT, Immanuel. *Immanuel Kant: textos seletos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 107 p. (Textos filosóficos)

LIBANEO, José Carlos. *Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola*. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba, Ed. da UFPR, 1997. 176p

LUKÁCS, György. *Estética*. Barcelona: Grijalbo, 1967. 4v

MAAR, Wolfgang L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 11-28.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed São Paulo: M. Fontes, 1983. 351 p

_____. In: FROMM, Erich; MARX, Karl. *Conceito marxista do homem: manuscritos econômicos e filosóficos*. 3. ed Rio de Janeiro: J. Zahar, 1964. 233p

_____. *O dezoito brumário de Louis Bonaparte*. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2000. 149 p.

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Loyola, 2002. 166 p

MELLO, Marco. *Pesquisa participante e educação popular: da intenção ao gesto*. Porto Alegre: Isis; Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA, 2005, 108p.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995, p. 57-63.

OLIVEIRA, Lorita Maria de (Org.). *Adulto também tem direito: do analfabetismo a uma política de educação*. Passo Fundo: UPF, 2005. 135 p.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987. 368 p. (Temas brasileiros ; 2)

REDIN, Euclides; MORAES, Salete Campos. *Políticas nacionais de educação básica: um olhar sobre o Plano Nacional de Educação*. Educação. Unisinos V.5, n.8. São Leopoldo: Unisinos 2001

ROMÃO, José E. In: BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Paulo Freire. *Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA-SP*. São Paulo: MEC, 1996. 125 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007. 126 p.

SEJA/SMED. *Cadernos do MOVA Porto Alegre*. Porto Alegre, 1997. 28 p.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1994. 204p

SIQUEIRA, J. T. F. A educação de jovens e adultos e as políticas públicas : algumas considerações. In: GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS V. (Org.). *Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, p. -84.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1981. 231 p.

_____. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3v.

TORRES, Rosa Maria. Cinco reflexões sobre a educação. *Alfabetização e cidadania*. São Paulo: RAAAB, ano 2, vol. 2, p. 27 – 34. Maio 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

UNESCO. Desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2009. Apresenta um histórico sobre as CONFINTEA. Disponível em: <http://www.unesco.org/pt/confinteavi/background/> Acesso em: 03 jun. 2009.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995, p. 57-63.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. In: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. São Paulo: Autores Associados, 2002. nº 21

VIEGAS, Moacir Fernando. *Reconstituição da força de trabalho para reestruturação produtiva: tecnologia, qualificação e conhecimentos tácitos dos trabalhadores*. 2002. 265 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002

VIERO, Anézia; SIQUEIRA, Janes Fraga; VIEGAS, Moacir F. *As políticas públicas e as concepções de educação de jovens e adultos no Brasil no contexto da reestruturação capitalista*. Reflexão e Ação.UNISC. Santa Cruz do Sul, v.7, n.2, p.07-78, jul./dez.1999.

VIERO, Anézia. *As práticas educativas na educação de jovens e adultos da rede pública de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2008. Texto Digitado.

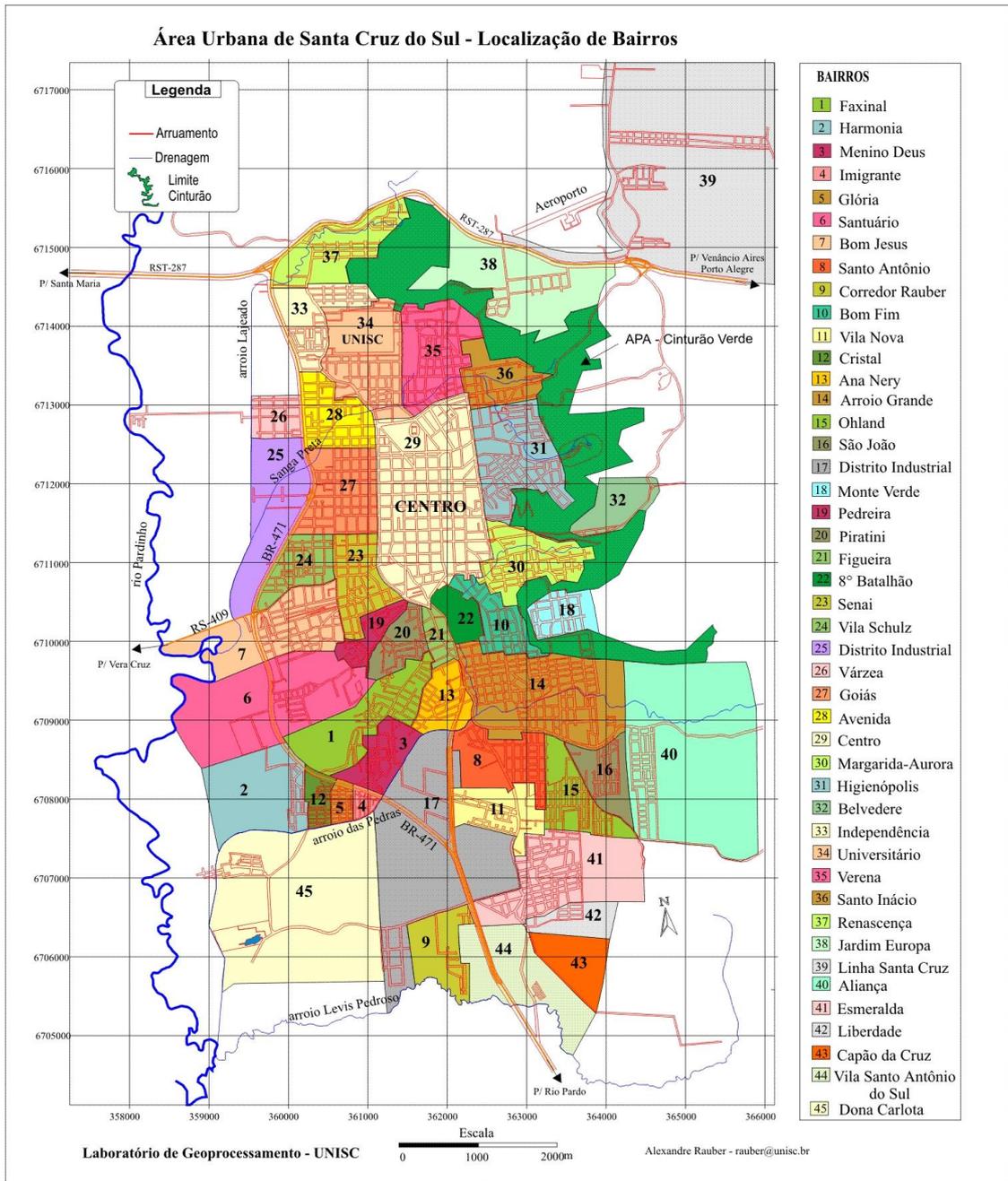
WANDERLEY, Luiz Eduardo. Formas e orientações da educação popular na América Latina. In: GADOTTI, Moacir e Torres, Carlos A. *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 50-68.

WOOD, Ellen Meiksisn. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003. 260 p.

ANEXO I - Mapa do RS com o N° de turmas do MOVA/RS em cada CRE

ANEXO II - Mapa da 6ª CRE com N° de turmas do MOVA/RS por município

ANEXO III - Mapa de SCS com a localização das turmas do MOVA/RS



ANEXO IV - Roteiro de Entrevista Semi-estruturada

Apresentação do pesquisador e do tema de pesquisa

Retomar a Autorização para gravação

I - Nome? Idade? Local de Nascimento? Estado Civil: (Filhos?)

Profissão: (quanto tempo?) Já exerceu outras?

II - Você já participou de algum movimento social? Qual a importância que você atribui aos movimentos sociais hoje? Você acha que os movimentos sociais têm um papel importante na sociedade hoje? Em sua opinião porque o MOVA/RS era necessário (se era) naquele contexto? O MOVA/RS propunha uma nova cultura de alfabetização, como você caracteriza a cultura de alfabetização atual? Qual o impacto desta alfabetização na sociedade e na vida destes trabalhadores?

III - Como você chegou ao MOVA/RS? Através de quem? Porque você achou importante participar do Movimento? Quanto tempo você esteve no movimento? Durante este tempo, entraram mais pessoas ou saíram mais pessoas? A que se deve isso em sua opinião? O MOVA/RS não atingiu toda a demanda a que se propunha a que se deve este fato, em sua opinião?

IV - Qual a sua formação? E hoje, ainda estuda? Pretende continuar seus estudos? Qual era a tua formação antes de participar do MOVA? Fez algum curso durante tua participação no MOVA/RS? Qual? De que momentos da rede de formação do MOVA/RS você participou? Como estes momentos contribuíam para elaboração das práticas pedagógicas? Como isso aparecia no cotidiano?

V – Descreva o processo de formação em rede do MOVA/RS. O que significou para nossa sociedade a presença do MOVA? Qual o papel do Estado no MOVA/RS.

VI - O MOVA/RS propunha uma educação libertadora. Para você qual o significado disto? O MOVA/RS não indicava um tempo específico, gostaria de saber o que as pessoas faziam ao “sair” do MOVA ou ao se alfabetizarem?

VIII – Descreva alguma das práticas pedagógicas do MOVA/RS. Quais os saberes do movimento que são importantes para população? Quais são hoje os aprendizados que tu olha e pensa: isso foi do MOVA/RS?

ANEXO V - Roteiro de Entrevista Semi-estruturada coletiva

Apresentação do pesquisador e do tema de pesquisa

Retomar a autorização para gravação

I – Roteiro do Debate:

a) Considerando a rede de formação do MOVA/RS, aponte as práticas educativas mais significativas do MOVA/RS (tanto nas aulas quanto nas reuniões ou encontros de formação);

b) Quais as causas do fim do MOVA/RS? Porque, em sua opinião, o movimento não prosseguiu com troca de Governo?

c) O MOVA/RS enquanto movimento social organizado contribuiu para as comunidades onde ele esteve inserido?

d) Como a alfabetização contribuiu para estes trabalhadores e suas comunidades?

II – Dinâmica:

a) Cada participante retira de uma caixinha uma questão e apresenta a sua resposta em seguida as outras comentam. Quem iniciou respondendo pode fechar a discussão ao final de todos os comentários;

b) Durante todo o processo o pesquisador vai realizando questionamentos e apontamentos sobre as respostas que geram novas questões

ANEXO VI - Relatório de Visitas da Animadora

ANEXO VII - Cadernos dos Educandos do MOVA/RS (Atividades)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)