

# Educação de Jovens e Adultos

---

A EXPERIÊNCIA DO MOVA-SP

INSTITUTO PAULO FREIRE

**MEC**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

**Presidente da República Federativa do Brasil  
Fernando Henrique Cardoso**

**Ministro da Educação e do Desporto  
Paulo Renato Souza**

**Secretária de Educação Fundamental  
Iara Glória Areias Prado**

**Diretora do Departamento de Política  
da Educação Fundamental  
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha**

**Equipe da Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos  
e de Orientação à Formação de Professores**

# **Educação de Jovens e Adultos**

## **A Experiência do Mova-SP**

**1996**



**INSTITUTO PAULO FREIRE**

## **Educação de Jovens e Adultos**

### **A Experiência do MOVA-SP**

Ângela Antunes Ciseski  
Eliseu Muniz dos Santos  
João Raimundo Alves dos Santos  
José Eustáquio Romão  
Marcos Edgar Bassi  
Maria José Vale Ferreira  
Moacir Gadotti (org.)  
Paulo Roberto Padilha

Apoio

Secretaria de Educação Fundamental /MEC

Rua Cerro Corá, 550 - 2º And. Conj. 22  
CEP: 05061-100 - São Paulo - SP - Brasil  
Fone/FAX: (55-11) 873-0462

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Paulo Freire.

Educação de Jovens e Adultos - A Experiência do MOVA-SP/Elaborado por Moacir Gadotti (org.)...[et al]  
- São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

125 p. il.

1. Educação - I Gadotti, Moacir

*“Nós construímos a cidade e nela somos envergonhados”*

Alfabetizando José Reis, São Paulo, 1990.

*“A grande questão ao avaliarmos nossas ações é que não se faz o que se quer, mas o que se pode. Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível”.*

Paulo Freire, São Paulo, 1991.

## Loa ao Estudo

Estuda a partir do mais simples!  
para aqueles cuja hora já chegou.  
Não é nunca demasiado tarde!  
Aprenda o ABC. Não basta; porém, aprenda-o!  
Não desanime! Comece de novo!  
Você tem que conhecê-lo todo!  
Você será um dirigente.

Estuda, homem no asilo!  
Estuda, homem na prisão!  
Estuda, mulher na cozinha!  
Estuda, sexagenário!  
Você será um dirigente.

Vá para a escola, desamparado!  
Persiga o saber, morto de frio!  
Empunha o livro, faminto: é uma arma.  
Você será um dirigente.

Não tenha vergonha de perguntar, companheiro!  
Não se deixe convencer.  
Comprova-o você mesmo!  
As coisas que você não conhece por você mesmo,  
na realidade você não conhece.

Confira a conta. Você terá que pagá-la.  
Examina cada número.  
Aponte com o seu dedo cada coisa.

E pergunte: e isto  
de quê?  
de onde?  
por que?  
Você será um dirigente.

**Bertold Brecht (1898-1956)**

# Sumário

1. Apresentação - José Eustáquio Romão .....	13
2. Programa MOVA-SP: Tornar Possível o que Parece não ser Possível - Moacir Gadotti .....	19
3. Programa MOVA-SP: Parceria entre Estado e Movimento Popular - Eliseu Muniz dos Santos, João Raimundo Alves dos Santos e Marcos Edgar Bassi .....	27
3.1. Antecedentes .....	28
3.2. Objetivos, Estrutura e Funcionamento do MOVA-SP .....	30
3.3. A Parceria na Prática: Aspectos Administrativos e Contratuais .....	33
3.4. O Projeto Político-pedagógico do MOVA-SP .....	37
3.5. Momentos que Marcaram o MOVA-SP .....	31
3.6. Dificuldades Enfrentadas .....	43
4. Princípios Político-pedagógicos do MOVA-SP - Maria José do Vale Ferreira .....	49
4.1. O Papel da Educação na Construção de um Novo Projeto Histórico .....	49
4.2. Teoria Dialética do Conhecimento .....	51
4.3. Partir do Conhecimento do Educando e Caminhar para a sua Superação .....	55
4.4. Conceito de Alfabetização .....	59
5. Procedimentos Metodológicos do Processo de Alfabetização do MOVA -SP - Maria José do Vale Ferreira.....	63
5.1. Princípios Metodológicos Gerais da Alfabetização.....	65
5.2. Os Diferentes Níveis do Conhecimento da Escrita.....	68
5.3. Concepções de Aprendizagem .....	73
5.4. As Variedades Lingüísticas.....	76

5.5. Os Temas Geradores .....	80
5.6. Uma Variedade de Materiais Escritos .....	82
5.7. Tipos de Letras, Linguagem, Leitura e Escrita .....	86
6. I Congresso de Alfabetizando da Cidade de São Paulo Os Alfabetizando Apresentam sua Visão do Processo de Alfabetização e fazem Propostas .....	89
6.1. “Não somos analfabetos porque queremos” .....	89
6.2. O Educando no Processo de Alfabetização .....	93
6.3. Expectativas e Perspectivas .....	94
7. Alguns Documentos Básicos do MOVA-SP.....	101
7.1. Decreto de Criação do MOVA-SP.....	101
7.2. Carta de Princípios do Fórum dos Movimentos Populares.....	103
7.3. Termo de Convênio entre a PMSP e os Movimentos Populares.....	105
7.4. Procedimentos Relativos aos Convênios .....	110
7.5. Entidades e Movimentos que Participaram do MOVA-SP .....	114
8. Bibliografia .....	117

## AOS LEITORES

**A** expansão da oferta de educação para jovens e adultos, com vistas a torná-los pessoas conscientes da sua cidadania, é um desafio que tem mobilizado esforços tanto do governo quanto da sociedade.

Com o objetivo de incentivar a renovação das práticas pedagógicas e a formulação e implementação de iniciativas corajosas nos demais níveis de governo, nas organizações não-governamentais e nas instituições privadas, escolares ou empresariais, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto tem grande satisfação em apresentar esta publicação à comunidade educacional esperando, sobretudo, estar colocando nas mãos dos educadores de jovens e adultos um exemplo de experiência vivida, que poderá ser adaptado a outros contextos.



# 1

## Apresentação

É grande a responsabilidade de quem apresenta um livro, porque a maioria dos leitores lêem as “apresentações” das obras publicadas, delas se afastam ou mergulham em sua leitura, dependendo das informações oferecidas e da motivação despertada pelo apresentador.

Embora possa parecer uma afirmação gratuita, dizemos que este é um dos mais importantes livros sobre Educação de Jovens e Adultos já publicados no país. Ele trata da experiência do Programa “MOVA-São Paulo”, desenvolvido pela gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação da capital paulista, no Governo de Luíza Erundina.

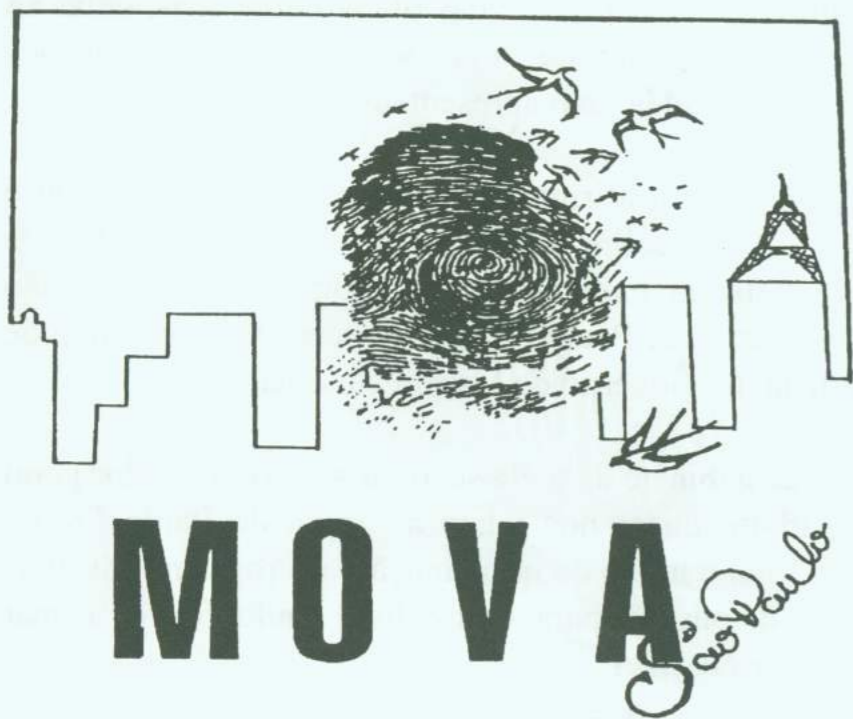
É o próprio chefe de gabinete daquela secretaria o coordenador geral do Programa, Moacir Gadotti, quem nos relata a reação de Paulo Freire, quando de sua concepção final e início de implantação: o Programa MOVA-SP se constituiu numa grande ousadia para, como disse Paulo Freire, “tornar possível o que não parece ser possível”.

Por que Paulo teria emitido essa expressão “o que não parece possível”? Por que o alerta implícito para a necessidade de uma grande ousadia e, conseqüentemente, para as dificuldades que sua equipe encontraria pela frente? Não era outro o contexto nacional, bastante mais favorável do que quando, na década de 60, sua audácia de implantar uma concepção libertadora de educação de jovens e adultos apenas lhe valera a prisão e o exílio? Vejamos alguns dos elementos da nova conjuntura, para entendermos melhor a expressão de Paulo Freire.

Passara a transição democrática, o país tinha uma nova Constituição - é bem verdade que resultante de um processo constituinte espúrio, mas que resultara numa Carta Magna bastante razoável para os padrões da democracia burguesa - e realizaram-se eleições para Presidente da República - a primeira direta, depois de várias décadas, para Senadores (2/3), Deputados Federais, Governadores e Deputados Estaduais dentro da



normalidade democrática. Logo em seguida, eleições municipais se travaram e vários partidos de oposição, como era o caso do PT, ganharam os pleitos em cidades importantes e seus prefeitos também foram empossados dentro de um clima de ordem e tranqüilidade. Parecia que o regime de exceção estava definitivamente banido.



Algumas nuvens ainda permaneciam no horizonte, porque a transição dos governos militares para a democracia se dera através da clássica “solução prussiana” - acordo de cúpula das elites - e nos apresentara com o Governo Sarney, cujas aventuras econômicas lançaram o país na

maior inflação de toda sua história. Além disso, o novo Governo, embalado pelos votos das elites e dos “descamisados”, apresentava-se com forte conotação autoritária e messiânica.

No entanto, no setor educacional e, mais especificamente, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, havia alguns sinais positivos:

1º) Pela primeira vez, na História Legal da Educação Brasileira, o acesso ao Ensino Fundamental aparecia como direito, público e gratuito, independentemente da idade do candidato, o que significava a possibilidade dos que foram marginalizados da escola na idade própria poderem ter reparada a dívida que a sociedade com eles contraíra neste particular.

2º) Embora de modo cambaleante, o País se inseria na mobilização mundial convocada pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e Programa

das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Ainda no Governo Sarney, fora constituída a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização (1990), presidida por Paulo Freire, que deveria coordenar os esforços nacionais para um programa de universalização da alfabetização. Pouco depois, alegando razões pessoais, Paulo se desligou da Comissão e, eu, como seu Vice-Presidente, tive a honra de substituí-lo na presidência.

3º) Felizmente, graças à ampla mobilização popular durante o processo constituinte, o texto da nova Constituição incorpora alguns dispositivos que iam ao encontro da mobilização mundial anteriormente mencionada: o artigo 212 mantinha a vinculação de recursos, resultantes da arrecadação de impostos nos três níveis de Governo, à função ensino - 18% da União, 25% dos Estados e 25% dos Municípios - e ainda determinava uma subvinculação datada: “nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o artigo 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” (art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

Então, por que, repetimos, uma certa apreensão contida na expressão de Paulo Freire?

Primeiramente, ao assumir a administração da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com o renome internacional adquirido, graças à eficácia libertadora de sua concepção de alfabetização e educação de adultos, aplicada com sucesso em vários países do mundo, Paulo sabia da expectativa criada em torno do que ele “revolucionaria” na educação paulistana. Em segundo lugar, sabia ele, certamente, do alvo em que se transformaria um governo de oposição, na maior cidade do Brasil - terceiro ou quarto orçamento público do país - num contexto mais amplo de conservadorismo, que pressionava a administração para o insucesso. Várias vezes, o próprio Paulo nos declarou que a imprensa reacionária se aproveitava de todos os meios para pinçar trechos de suas declarações, até mesmo das que pudessem lhe criar problemas com seu próprio partido, para transformá-los em manchetes comprometedoras.

No âmbito nacional, intérpretes conservadores de plantão tentavam “melar” o avanço conquistado no capítulo do financiamento: diziam que a subvinculação do artigo 60 das disposições transitórias se referia ao montante dos recursos aplicados pela União, pelos Estados e pelos Municípios na função ensino. Em outros termos, interpretavam a subvinculação como não distintiva. Ora, como a maioria dos municípios só têm rede de ensino fundamental e a maior parte dos Estados também aplicam o grosso de seus recursos vinculados neste nível, cinquenta por cento do montante governamental tornava o artigo inócuo, numa clara contradição com as intenções do legislador. Ou seja, o artigo em nada contribuiria para a ampliação dos recursos financeiros do Ensino Fundamental. Além disso, até recentemente, baseando-se nessa interpretação, o MEC vem aplicando bem menos que metade dos recursos vinculados pelo artigo 212 da Constituição. Estamos a cerca de dois anos do fim da subvinculação e, em nenhum exercício, o Governo Federal cumpriu a Constituição neste particular. Certamente a luta, nestes tempos de reforma constitucional, deverá ser pela prorrogação da subvinculação mencionada, até que sejam universalizados a alfabetização e o Ensino Fundamental.

Além de tudo isso, o MEC desativou seus órgãos de articulação da educação de jovens e adultos em nível nacional. Mais recentemente, o MEC constituiu uma comissão, da qual participou Moacir Gadotti, que elaborou excelentes diretrizes para a formulação da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. A torcida é para que o MEC a coloque em prática. Este livro já é um sinal positivo de um esforço neste sentido, pois está sendo editado sob o patrocínio do Ministério, no sentido de serem construídas referências para a formulação e implementação de políticas de educação de jovens e adultos nos demais níveis de Governo.

Portanto, eram grandes os desafios vislumbrados por Paulo Freire, já que o contexto, aparentemente favorável, apresentava grandes obstáculos ao Programa MOVA-SP.

Resta dizer que este livro não é apenas a memória do que aconteceu em São Paulo. Além de ser um balanço crítico, um resgate histórico do MOVA-SP, ele busca, através da contribuição dos seus mais atuantes protagonistas, recuperar os princípios político-pedagógicos, a metodologia de alfabetização empregada no Programa - evidentemente referenciada na

concepção freireana - e os mecanismos de formulação e implementação dos projetos, todos eles desenvolvidos pela mais feliz articulação entre Poder Público e setores organizados da sociedade civil.

Finalmente, ele não pretende ser a receita para qualquer outro contexto. Pode, pelo contrário, ser um patamar, para que as arestas aparadas na experiência vivida e aqui registrada, não se repitam no trabalho dos que continuam a luta pela universalização da alfabetização e da educação básica para os construtores-deserdados deste País.

José Eustáquio Romão  
IPF-JF, verão de 1996.

## Programa Mova-SP

### Tornar Possível o que Parece não ser Possível

**Moacir Gadotti**

*Professor da USP, diretor do IPF e  
coordenador geral do MOVA-SP (1989-1991)*

O Programa MOVA-SP foi lançado dia 29 de outubro de 1989, na Câmara Municipal de São Paulo, pelo Prof. Paulo Freire, Secretário Municipal de Educação na gestão da Prefeita Luíza Erundina de Souza, contando com a participação massiva de Movimentos Populares da Cidade de São Paulo.

Na ocasião falou Paulo Freire:

*“Só muito dificilmente poderia negar a alegria, mesmo bem comportada, que sinto hoje, como Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, enquanto um entre os que pensam e fazem o MOVA-SP. A alegria de ser um dos que pensam e fazem o MOVA tantos anos depois de haver coordenado o Plano Nacional de Alfabetização do MEC, em 1963 e que o golpe de Estado frustrou em começos de 64.*

*Sabemos, os educadores e educadoras que fazemos o MOVA-SP, da seriedade que um programa como este exige de quem dele participa, não importa o nível de sua responsabilidade. Sabemos sempre provando-se, da competência, a ser posta a serviço do programa; sabemos também que um programa assim demanda clareza política de todos nele engajados e vontade política de quem se acha ao nível da decisão.*

*A administração Popular Democrática de Luíza Erundina tem vontade política indispensável à marcha do MOVA-SP. Nós garantiremos o nosso empenho para fazer as coisas certas, respeitando os Movimentos*

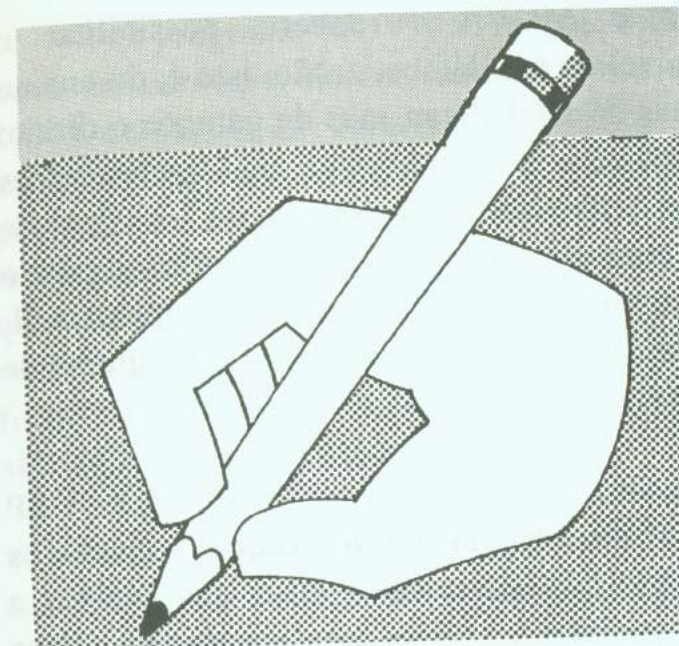
*Sociais Populares com os quais trabalharemos e buscando o apoio conscientemente crítico dos alfabetizandos, sem o qual fracassaremos”.*

Os Movimentos Populares aos quais Paulo Freire se referiu no lançamento do Programa MOVA-SP surgiram muitas vezes em função da ausência do Estado no provimento da Educação de Jovens e Adultos. Com a gestão de Luíza Erundina, os movimentos tiveram diante de si uma administração que mostrava vontade política de enfrentar esse desafio. Colocaram, então, a experiência deles a serviço do governo municipal, sem com ele se confundir.

A partir da confluência entre a vontade política do município e os interesses dos Movimentos Populares oficializou-se, através do decreto nº 28.302 de 21 de novembro de 1989 (Veja-se "Decreto de criação do MOVA-SP", item 1 do capítulo 7), a parceria entre governo e representantes da sociedade, buscando assim, num esforço conjunto, contribuir para a superação do grave problema do analfabetismo em nosso país.

Na época, estava em processo de discussão o projeto de **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** no qual os educadores haviam inserido um capítulo específico sobre Educação de Jovens e Adultos. Nele, os educadores sustentavam a tese de que o direito ao ensino fundamental daqueles que não o tiveram na idade própria só poderia ser garantido pela cooperação entre Estado e Sociedade Civil. A Prefeitura de São Paulo estava se antecipando ao que estava sendo definido na LDB. Pela nova LDB em debate, a educação básica deveria ser oferecida, além das formas convencionais, como o ensino noturno e supletivo, em condições e metodologias mais adequadas às necessidades dessa população que teve que abandonar a escola cedo ou mesmo a ela não teve acesso pela pobreza ou pela necessidade de trabalhar precocemente. A escola deveria adequar-se às características dessa clientela trabalhadora através de uma organização mais flexível e as empresas deveriam reduzir em uma ou duas horas o trabalho para que seus trabalhadores não alfabetizados pudessem seguir os cursos no início da noite.

O Município de São Paulo estava se integrando a esse esforço nacional e internacional às vésperas do Ano Internacional da Alfabetização (1990). As Campanhas sempre haviam fracassado entre nós. Era necessário que organizássemos um esforço mais permanente.



*Aprender é gostoso. Mas exige esforço.*

Fazendo parte desse esforço permanente de priorização da Educação de Jovens e Adultos, o Município de São Paulo introduziu o **Ensino Noturno** em todas as escolas de Primeiro Grau e transferiu o **Programa EDA** (Educação de Adultos) da Secretaria do Bem-Estar Social para a Secretaria de Educação.

O EDA, programa de alfabetização e pós-alfabetização em nível de su-

plência, nasceu em São Paulo no início da década de 70 em convênio com a Fundação MOBREAL, sendo, inclusive, a prefeita Luíza Erundina, na época assistente social, uma de suas fundadoras. A partir de 1984, com o encerramento do convênio com o MOBREAL e com a autorização do Conselho Estadual de Educação, o programa passou a denominar-se "Programa de Educação de Adultos" - EDA.

Além da preocupação com o ensino noturno e com o EDA, num movimento permanente de articulação entre educação formal e educação de jovens e adultos, deu-se especial atenção ao MOVA, procurando parcerias que fossem muito além de uma campanha momentânea e passageira.

O MOVA-SP reunia três condições básicas para que um programa de educação de jovens e adultos pudesse ter êxito:

- a) vontade política da administração;
- b) empenho e organização dos movimentos sociais e populares e
- c) o apoio da sociedade.

Ele se propunha a se constituir numa arrancada inicial na luta por um programa de escolarização básica de jovens e adultos, incorporando-se à luta geral pela escola pública e popular. Os seus idealizadores, entre eles

Pedro Pontual, entendiam que o MOVA-SP deveria possibilitar o prosseguimento dos estudos em nível de pós-alfabetização, isto é, do ensino fundamental. Não se tratava apenas de alfabetizar, mas de garantir o direito à escolarização básica formal - principal reivindicação dos participantes do I Congresso dos Alfabetizados da Cidade de São Paulo, no final de 1990. Nesse sentido, em 1991, para facilitar a expedição de atestados para o ingresso dos alunos na 5ª série do ensino fundamental ou na Suplência II, instituiu-se no MOVA-SP o "Ciclo Ensino Fundamental I", um programa de **pós-alfabetização interdisciplinar**.

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

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

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

O programa MOVA-SP ousou trilhar um caminho novo: criar uma nova metodologia. Foram realizados nos 4 anos de sua existência (1989-1992) cerca de 20 cursos introdutórios de formação para monitores e supervisores, 75 reuniões de supervisão que se constituíam em **formação permanente** dos professores e 6 seminários gerais e regionais. Em 1990 foi realizado o **I Congresso de Alfabetizados da Cidade de São Paulo** do qual participaram mais de 5000 educandos e educadores. Na parceria com os Movimentos Sociais, a Prefeitura apoiou o programa com recursos financeiros e materiais. A meta - parcialmente alcançada - era até 1992 alfabetizar 60 mil pessoas.

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 têm mais jeito" e de que basta o Estado investir em ensino fundamental para "fechar a torneira" do analfabetismo.

Contra preconceitos como esse é que se colocou o Programa MOVA-SP.

Por isso tudo, não era de se estranhar que a administração que assumiu a Prefeitura de São Paulo em 1993 extinguisse o MOVA-SP. O novo Secretário de Educação declarou dia 20 de maio de 1993 ao jornal Folha de São Paulo: "os valores deles - da administração do PT - não são os valores que nós queremos para a educação dos alunos". Dia 13 de abril de 1993, um protesto com mais de 5 mil pessoas reivindicava a continuidade do MOVA-SP. O Secretário respondeu que o protesto tinha um "viés político-partidário". Apesar de todos os esforços de seus alunos e professores, o MOVA-SP esbarrou com a velha tradição brasileira que é uma das causas do nosso atraso educacional: a **descontinuidade administrativa** que caracteriza nossa administração pública em todos os níveis.

Defendemos o pluralismo político e o direito de cada governante, democraticamente eleito, ter a sua opção política na implementação de propostas educacionais, mas devemos questionar toda reforma educacional feita sem consulta aos seus principais responsáveis, principalmente os

professores. É uma irresponsabilidade interromper programas educacionais que poderiam ser reformulados e redirecionados, mas não extintos, como foi o caso do MOBREAL em 1995. Para além de nossas opções político-partidárias está o interesse da população à qual todo governante deve prestar contas. Isso reforça a tese de que os projetos político-pedagógicos das escolas são mais duradouros do que as iniciativas do Estado.

Além da avaliação permanente e em processo, no final da administração, em 1992, a Secretaria e os Movimentos populares, através do Fórum, fizeram uma **avaliação** rigorosa dos resultados, demonstrando grande seriedade no trato da questão pública, desenvolvendo uma metodologia específica de avaliação que registrasse de forma clara e objetiva os resultados obtidos. Essa avaliação, documentada em textos publicados pela Secretaria, demonstrou que o trabalho de parceria entre Estado e Sociedade civil dá bons resultados.

Apesar da descontinuidade administrativa, característica de quase todas as administrações públicas, no Brasil, o Programa MOVA-SP foi avaliado positivamente pelos seus organizadores, bem como por estudos realizadas por pesquisadores e observadores estrangeiros. A pesquisa realizada pelo Prof. Carlos Alberto Torres, da Universidade da Califórnia, Los Angeles, avaliou o impacto real da alfabetização na vida dos neo-alfabetizados no nível da consciência política, da mobilidade social e econômica, isto é, da melhoria do rendimento e do trabalho, bem como no nível da cultura e da comunicação. Ele constatou que as expectativas eram maiores do que os resultados, mas não questionou, em momento algum, a validade do programa e os seus benefícios para a população atendida.

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

Como destaca Pedro Pontual (1995) em sua dissertação de mestrado - a primeira sobre o MOVA-SP - defendida em 1995 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o "pioneirismo e a originalidade" do MOVA-SP tornou-se uma "idéia-força" e referência para muitos outros

movimentos de alfabetização. O MOVA-SP, **herdeiro da tradição do movimento de educação popular**, conseguiu a façanha de reunir uma centena de movimentos populares que até então trabalhavam isoladamente e construiu uma forma particular de parceria entre Estado e Sociedade Civil, não apenas administrativo-financeira, mas também político-pedagógica. O processo de construção foi fundado em valores democráticos que resultou no aprofundamento de uma nova cultura política para a qual a educação é um instrumento fundamental. E conclui Pedro Pontual: o grande saldo que ficou do MOVA-SP foi a experiência **de articulação dos Movimentos Populares**, constituídos hoje num novo e importante ator social na cidade de São Paulo.

## **Programa Mova-SP**

### **Parceria entre Estado e Movimento Popular**

**Eliseu Muniz dos Santos**

**João Raimundo Alves dos Santos**

**Marcos Edgar Bassi**

*Núcleo de Engenharia da Formação do IPF*

O programa MOVA-SP - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo - caracterizou-se pela aproximação que conseguiu firmar entre Estado e Sociedade Civil. Devido à convergência de prioridades e de compromissos estabelecidos entre o poder público e os movimentos sociais organizados ligados à Educação Popular - o objetivo comum entre eles era a redução do analfabetismo na cidade de São Paulo - foi possível inaugurar uma parceria entre estes atores na área de Educação.

Tal parceria apresenta uma postura inédita na vida política nacional. Os parceiros, Estado e Movimentos Sociais, mantendo relativa autonomia, conseguiram desenvolver uma ação conjunta com resultados bastante expressivos, comprovando a aplicabilidade de iniciativas semelhantes.

Este texto recupera elementos significativos dessa experiência de parceria, destacando as práticas inovadoras que ela suscitou na relação entre Estado e Sociedade Civil, bem como a importância e as possibilidades de concretização de um projeto como este. Dessa forma, esperamos que ele possa servir de referência tanto para os órgãos governamentais quanto para os movimentos sociais-populares que vejam a parceria como um caminho possível e eficaz para, se não eliminar, pelo menos amenizar os inúmeros problemas sociais, principalmente no campo da educação básica.

### 3.1. Antecedentes

Nos últimos 30 anos, o Estado autoritário brasileiro gestou e administrou um modelo econômico de crescimento que incluiu o Brasil entre as 10 nações de PIB mais elevado. Em escandalosa contrapartida produziu os índices mais alarmantes de pobreza e miséria social relacionados com uma das piores distribuições de renda do planeta. Tal modelo não foi alterado pelos governos civis pós-ditadura, acirrando, desse modo, o aumento da pobreza e de injustiça social. Mas, devido à relativa abertura política ocorrida a partir da década de 80, segmentos da sociedade civil começaram a se organizar, por todo o país, em partidos, sindicatos e movimentos sociais para tentar garantir o atendimento às necessidades básicas da população. De opositores à ditadura, exigindo o fim do regime militar, eles passaram a fazer frente ao Estado, pressionando-o para solucionar os graves problemas sociais herdados.



ANO INTERNACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO  
1990

requer das nações uma população instruída como corolário de inserção na economia globalizada.

Dados do UNICEF/IBGE, divulgados em 1990, mostraram que os índices de evasão e repetência no ensino fundamental cresceram entre 1979 e 1985, respectivamente, 24% e 14%. A taxa de evasão, que era de 10% em 1979, subiu para 12,4% cinco anos depois.

Em 1989 o Tribunal Superior Eleitoral divulgou uma pesquisa acerca do grau de escolaridade dos 75 milhões de eleitores brasileiros: 68% são analfabetos, semi-analfabetos ou não completaram o primeiro grau.

Em abril de 1992 o MEC divulgou o *Relatório Preliminar de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau*, segundo o qual apenas 18,3% dos alunos que se matriculam na 1ª série nas escolas públicas de 1º grau conseguem chegar ao fim do curso, oito anos depois, sem repetir. 67,7% das matrículas investidas pelo poder público no 1º grau são desperdiçadas: 47,7% por evasão e 20,2% por repetência. De cada 100 alunos matriculados, em média 19 repetem e 13 deixam a escola.

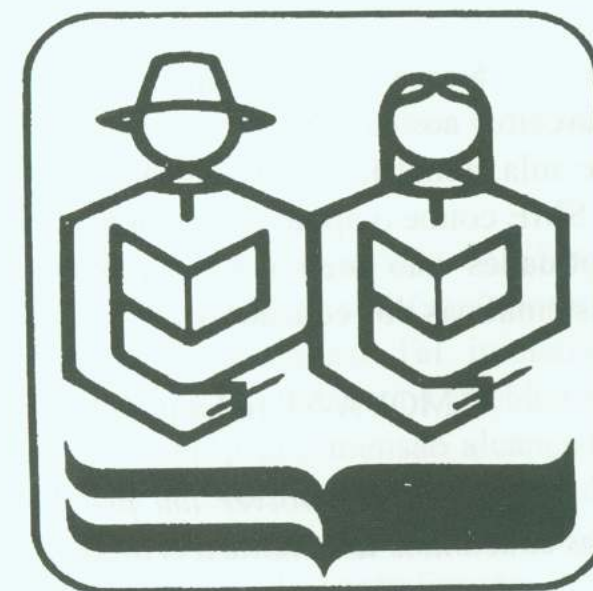
O município de São Paulo não se constitui numa exceção à regra geral. Ele reproduz essa média nacional. Nele, junto à poderosa ostentação, convive a imensa miséria social, a riqueza mais ofensiva junto à pobreza mais indignada. Este quadro de contrastes e problemas pode ser observado por todos os lados a que se dirige o olhar. Em relação à educação básica não é diferente.

Dentre os movimentos ligados ao campo educacional, trataremos aqui mais especificamente da luta pela educação básica de jovens e adultos, abordando a experiência realizada na cidade de São Paulo durante os anos de 1989 a 1993, período em que se constituiu, através do MOVA-SP, a parceria entre o Estado, gerido naquele momento por um partido com uma concepção popular da política e os movimentos populares de alfabetização de adultos.

É preciso, no entanto, considerar o contexto educacional mais amplo em que se instituiu tal experiência.

Além da eleição de um partido político progressista comprometido com as demandas sociais e a presença do professor Paulo na direção da Secretaria da Educação, outros dois fatos bastante significativos marcaram o contexto:

1º) em outubro de 1988 foi promulgada a Carta constitucional brasileira que inseriu no artigo 214 a “erradicação do analfabetismo”





como obrigação do poder público no quadro de um Plano Nacional de Educação;

2º) a UNESCO havia declarado 1990 o Ano Internacional da Alfabetização, procurando reunir esforços mundiais na tentativa de eliminar o analfabetismo presente nos países do terceiro mundo.

Inserido nessa conjuntura, o MOVA-SP foi inaugurado oficialmente em 21 de novembro de 1989 por Decreto Municipal autorizando a Prefeitura do Município de São Paulo, através da Secretaria Municipal de Educação - SME, a firmar convênios com as organizações populares as quais passaram, então, a receber recursos por sala de aula implantada. Ao mesmo tempo foi instaurado o Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo, instância responsável pelo estabelecimento de diretrizes e princípios do MOVA-SP (Veja-se "Decreto de criação do MOVA-SP", item 1 do capítulo 7).

A partir de 1989 houve um processo de expansão e investimento crescente no programa. Em 1992 a sua composição atingiu um total de 72 entidades conveniadas, mantendo em funcionamento cerca de 1000 salas de aula, com um número igual de monitores, além de supervisores e responsáveis administrativos atendendo a um número aproximado de 19.000 educandos jovens e adultos.

### 3.2. Objetivos, Estrutura e Funcionamento do MOVA-SP

Nessa ação conjunta, foram divididas as responsabilidades de cada parceiro: aos movimentos e entidades coube a responsabilidade pelas salas de aula, a matrícula dos educandos e a seleção dos monitores e supervisores; à SME coube o apoio financeiro, a criação de salas de aula em áreas onde as entidades não atendiam e a formação e orientação político-pedagógica sistemáticas dos educadores.

O MOVA-SP tinha por objetivos (PMSP/SME, 1989a:10):

*1º - Desenvolver um processo de alfabetização que possibilitasse aos educandos uma leitura crítica da realidade.*

*2º - Através do Movimento de Alfabetização contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e dos educadores envolvidos.*

*3º - Reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular.*

*4º - Reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalhassem com alfabetização de adultos na periferia da cidade.*

Iniciados os trabalhos sob as novas condições da parceria, ambos os lados tiveram que constituir estruturas próprias de organização interna. A SME constituiu uma equipe própria, diretamente subordinada ao gabinete do secretário, exclusivamente responsável pelas funções determinadas na parceria. Por sua vez, as entidades tiveram que construir processualmente a sua estrutura organizativa, desde o primeiro espaço formal, não instituído juridicamente, o Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização da Cidade de São Paulo (Fórum Municipal). Na mudança de governo, em 1993 foi criado o IACEP-MOVA (Instituto de Alfabetização, Cultura e Educação Popular do MOVA-SP).

Legalizada a parceria através do lançamento do MOVA-SP, o Fórum Municipal passou a existir efetivamente enquanto referência às novas entidades que continuamente se incorporavam e se conveniavam à SME. Enquanto instância máxima da estrutura organizacional, o Fórum Municipal caracterizou-se como espaço de discussão política, de decisão coletiva, de auto-organização, de debate, de encaminhamento e de negociação tanto das próprias propostas quanto daquelas apresentadas pela SME.

O crescimento exponencial de integrantes na composição do Fórum Municipal exigiu, no ano de 1990, a sua descentralização em 6 (seis) Fóruns Regionais distribuídos pelas grandes regiões paulistanas. Tal iniciativa deveu-se à necessidade de se considerar com mais cuidado os problemas específicos de cada realidade local e também à própria dimensão alcançada pelo Fórum Municipal. As discussões sobre as questões mais particulares de cada região e a amplitude do Fórum dificultavam a agilização das decisões de ordem mais abrangente. Daí a necessidade da descentralização. Nas

reuniões do Fórum Municipal que periodicamente eram realizadas, cada entidade era representada por dois de seus integrantes com direito a voz e voto.

Aos Fóruns Regionais, localizados nas regiões Lestes I e II, Sul, Sudeste, Norte e Centro-Oeste da cidade, cabia o encaminhamento de soluções das dificuldades mais específicas, tais como: a organização e planejamento da ação educativa local, bem como a seleção e integração das entidades da região em particular. A descentralização em Fóruns Regionais integrou-se à estrutura organizacional existente, não alterando as características do Fórum Municipal. Aqueles possibilitaram, de fato, a agilização deste último, além de reproduzirem parte de sua dinâmica e apresentarem certo nível de autonomia.

Uma outra instância criada foi a *Executiva* do Fórum Municipal. Ela era composta por dois representantes de cada Fórum Regional e apresentava caráter deliberativo. Mesmo submetida à instância máxima, dispunha de autonomia para negociar com a equipe central da SME as propostas e medidas que viessem a ser aplicadas na ação das entidades, acumulando tarefas de cunho burocrático e administrativo internas ao Fórum Municipal.

A *Supervisão* era mais um dos *locus* da estrutura organizacional. Membros da equipe da SME reuniam-se periodicamente com os supervisores de cada entidade com a responsabilidade de discutir a ação pedagógica que seria posteriormente implementada e multiplicada junto aos monitores nas suas reuniões semanais. Nestes encontros procuravam realizar também um *feed-back* entre a prática e a reflexão da ação educativa desenvolvida pelos movimentos populares.

A indicação dos supervisores era limitada à quantidade de salas de aula. A cada 10 (dez) salas implantadas, determinava-se 1 pessoa responsável pela tarefa de supervisão e de acompanhamento sistemático junto a cada monitor em sua sala, nas reuniões pedagógicas semanais e nas reuniões de supervisão na SME. Normalmente, a pessoa indicada possuía algum tempo de experiência prática pedagógica e destacava-se pelo seu potencial de contribuição aos próprios movimentos e entidades.

Um espaço coletivo que, como na Supervisão, materializava a ação conjunta da parceria entre Estado e entidades foram as reuniões periódicas do Fórum-MOVA. Nelas discutia-se o *Plano de Ação Geral* e as propostas de cada parceiro, compondo-se equipes de trabalho. De modo geral, decidiam-se as questões de importância política mais abrangentes concernentes ao programa na sua totalidade. Além disso, periodicamente, as entidades realizavam congressos com o intuito de discutir suas diretrizes gerais e sua estrutura.

A parceria exigiu o estabelecimento de regras e princípios que regulassem a relação entre as partes. Através do Fórum Municipal, onde as partes envolvidas na parceria estavam presentes, aprovou-se, então, em 1990, uma *Carta de Princípios* que definia a responsabilidade de cada parceiro (Veja-se "Carta de Princípios do Fórum dos Movimentos Populares", item 2 do capítulo 7).

### 3.3. A Parceria na Prática: Aspectos Administrativos e Contratuais

O MOVA-SP adotou alguns critérios para as entidades que desejavam ingressar no programa. Normalmente as requerentes tomavam conhecimento das atividades do MOVA-SP através do contato com membros das entidades que já desenvolviam o programa. Dirigiam-se diretamente ao Fórum de sua região, apresentando um histórico dos trabalhos que já haviam realizado na área. Além disso, e o mais importante, apresentavam também um projeto de alfabetização, que deveria estar em concordância com os princípios político-pedagógicos do MOVA-SP. A entidade deveria estar constituída juridicamente e com sua documentação organizacional, contábil e fiscal em ordem, bem como nenhum dos membros da diretoria com vínculo público empregatício.

A primeira avaliação era feita pelo Fórum Regional. Feito o levantamento de seu histórico na região, e todos os demais critérios satisfeitos, encaminhava-se a entidade à SME para uma avaliação de caráter jurídico administrativo e de sua capacidade operativa. Esta última consistia no número de salas de aula de que dispunham, no número de monitores e de supervisores de que necessitavam, na demanda da região etc... Aprovado seu ingresso, a entidade passava então para a tramitação burocrática de outras

instâncias da SME, finalizando com a assinatura de termo de convênio entre as partes.

O *Termo de Convênio* (v. "Termo de Convênio entre a PMSP e os Movimentos Populares", item 3, capítulo 7) era o instrumento jurídico que consagrava o vínculo da entidade com a SME e estabelecia as regras básicas da parceria: definia a periodicidade do convênio, a quantidade de salas de aula, o valor a ser pago por sala, o número mínimo de alunos por sala e os papéis e responsabilidades de cada um dos parceiros.

A entidade, ao assinar o convênio, recebia uma nota de empenho (notificação de uma reserva de recurso em seu nome) correspondente à previsão do número de salas que estariam sob sua responsabilidade. Qualquer alteração no contrato original era realizada através de um termo aditivo.

A previsão orçamentária do programa, após levantamento das demandas junto aos fóruns regionais, era debatida e decidida no Fórum Geral junto com a equipe central do MOVA-SP.

Foi estabelecida uma rotina administrativa para o funcionamento do MOVA-SP que pressupunha várias etapas: solicitação de pagamento, apresentação da lista de presença, verificação e autorização para o pagamento e prestação de contas.

As entidades faziam, através de carta dirigida à SME, solicitação de pagamento até o segundo dia útil subsequente ao dia do encerramento do mês letivo. Após dez dias úteis, era feito o pagamento. Dessa forma, normalmente, entre a solicitação do pagamento e o recebimento, transcorriam 15 dias. Isso significa que as entidades recebiam por volta do décimo quinto dia após o encerramento do mês letivo.

Nesta carta de solicitação de pagamento, a entidade informava o número de salas que havia funcionado normalmente e pelas quais deveria receber e anexava uma ficha contendo os dados gerais do mês letivo correspondente, tais como: o número total de alunos atendidos, o número de monitores, o de supervisores e os responsáveis administrativos da entidade. Junto à carta, seguiam-se também as listas de presença dos alunos.

Cada monitor preenchia, no dia a dia, uma lista onde registrava a presença dos alunos e as visitas do supervisor, que deveria assiná-la. Ao final de cada mês letivo, o monitor completava a lista com os dados de sua sala e a enviava ao responsável administrativo. Este a conferia, organizava o processo de pagamento e enviava-o à equipe central do MOVA-SP.

Entre os anos de 1989 a 1992, este procedimento de pagamento era centralizado na SME. A partir de 1993 houve alterações. Passou a ser descentralizado, cabendo a cada entidade o envio do processo de pagamento para a Delegacia Municipal de Ensino (na administração anterior chamava-se de Núcleo de Ação Educativa - NAE) da respectiva região que só o efetuava após as visitas obrigatórias dos supervisores da rede municipal que o autorizavam somente depois da vistoria das salas de aula.

Estando tudo regularizado e estando autorizado o pagamento, depositava-se o dinheiro na conta corrente da entidade. O responsável administrativo fazia o pagamento dos salários e das despesas e a compra de material pedagógico e de limpeza, garantindo o funcionamento das salas.

Além dessas atividades, o responsável administrativo mantinha as contas em ordem, enviando-as posteriormente ao contador, que as deixava à disposição da SME, quando fossem solicitadas.

Uma vez que o programa fora criado através de Decreto Municipal, os recursos destinados ao seu funcionamento - a manutenção das salas de aula e da equipe central responsável pelo projeto - estavam inclusos na dotação orçamentária da Secretaria Municipal de Educação.

Os recursos do primeiro ano foram calculados através de uma estimativa do número de salas de aula que o MOVA-SP poderia atingir. A partir do segundo ano tal estimativa era feita tendo como base o número de salas de aula previsto pelas entidades e pelo ingresso de novas entidades.

Cada entidade recebia 11 (onze) UFM (Unidade Fiscal do Município - uma referência tributária municipal) por sala de aula que administrava. Equivalia, em março de 1991, a US\$ 418.00 (quatrocentos e dezoito dólares americanos).

A composição dos gastos por sala de aula apresentava a seguinte distribuição:

**Quadro de Distribuição dos Recursos por Sala de Aula**  
mês de referência: março/91

Discriminação	n° de UFM	US\$	Cr\$
salário monitor	06	225,00	51.000,00
salário supervisor	01	38,00	8.580,00
salário resp. adm.	01	38,00	8.580,00
material consumo	03	117,00	25.740,00
Total por sala	11	418,00	94.400,00

Salário mínimo: CR\$ 17.000,00 = US\$ 75,00

O monitor recebia o equivalente a 03 (três) salários mínimos. Tanto o supervisor quanto o responsável administrativo recebiam o equivalente a 05 (cinco) salários mínimos cada um. O salário destes dois últimos era composto a partir da contribuição das salas de aula pelas quais eles eram responsáveis. Como já foi explicitado anteriormente, havia um supervisor e um responsável administrativo para cada dez salas. Sendo assim, cada sala contribuía com 20% (10% para o salário do supervisor e 10% para o salário do responsável administrativo).

Os gastos previstos com material pedagógico (giz, caderno, lápis, cola, cartolina etc...) e de limpeza (vassoura, detergente etc...) eram em torno de US\$ 117,00 (cento e dezessete dólares americanos) por sala. Neste valor, não estavam inclusos gastos com aluguel e material permanente (por exemplo: carteiras, lousas, máquina de escrever e calcular, etc.) bem como pequenos reparos nas salas de aula. Para suprir estas e outras necessidades que surgiam - contando com o envolvimento de educadores, educandos e a comunidade - as entidades promoviam várias atividades, tais como: festas, bingos, quermesses, etc ...

Os fóruns, seja o Geral ou os regionais, nada recebiam. Sua organização (espaço físico e infra-estrutura) dependia exclusivamente das entidades.

### 3.4. O Projeto Político-Pedagógico do MOVA-SP

A primeira preocupação da parceria estabelecida foi caracterizar a *especificidade* do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, MOVA-SP. É imprescindível, para um determinado tipo de fazer pedagógico, a identificação dos sujeitos envolvidos no processo. Sem o conhecimento claro e preciso destes, fica impossível o estabelecimento de uma relação entre teoria e prática pedagógica.

Dentro da proposta de parceria, cabia ao movimento pensar e realizar a ação alfabetizadora e, ao governo, apoiar financeira e materialmente os grupos populares, fomentar novos núcleos de alfabetização nos locais onde não existissem, auxiliar na elaboração da *orientação político-pedagógica* e garantir a formação para os grupos que estivessem no MOVA. Apareciam associadas as palavras "política" e "pedagogia". Essa união deixava claro que todo ato pedagógico é também um ato político, sendo impossível a dissociação entre educar e conscientizar.

Esse traço associativo servia como guia da concepção educacional engendrada na relação de parceria. Os movimentos populares já exerciam uma prática educativa dentro das características da educação libertadora, adotada pela equipe de educação de adultos. Numa relação dialógica, definiram os diversos itens a serem aprofundados para explicitar a concepção de educação, a saber: que ser humano pretendiam educar; que visão da Teoria do Conhecimento adotar; qual a função do educador; como o educando é visto nesse processo; e, por fim, qual o conceito de alfabetização.

Outra preocupação dos integrantes do MOVA-SP foi estabelecer as diretrizes sobre o *processo metodológico de alfabetização*. Nesse sentido, a preocupação dos parceiros era de concretizar da maneira mais clara possível uma metodologia que fosse coerente com os princípios adotados. Assim, refletiram e apontaram caminhos sobre os seguintes pontos: começar a alfabetização priorizando a produção de textos coletivos, explicitando os diferentes níveis do conhecimento da leitura e escrita apresentados pelos alunos adultos respeitando as variedades lingüísticas existentes. Foi a elaboração da metodologia concatenada com os princípios político-

pedagógicos que propiciaram um novo fazer educativo construído pelos educadores das entidades e da SME na relação de parceria.

Outra preocupação do projeto político-pedagógico do MOVA-SP foi a elaboração de um *sistema de formação* que constituísse uma concepção metodológica capaz de articular os sujeitos envolvidos no processo formativo. Esse sistema abrangia: a Formação Inicial, a Formação Complementar, a Formação Geral e a Supervisão.

Antes de analisar cada um desses componentes do sistema de formação, apresentaremos o fundamento da concepção metodológica de formação de educadores e educandos, subjacente à prática educativa adotada. Entendia-se a Formação (PMSP/SME, 1992:7-8) como:

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

A *Formação Inicial* era realizada num curso com carga horária de 48 horas distribuídas em vários finais de semana. Tinha por objetivo a Capacitação Inicial de todos os monitores que efetuariam o processo de alfabetização, visando introduzir os participantes na visão dialógica-construtivista de alfabetização.

Foram realizados cerca de 8 cursos de formação inicial com ampla participação dos monitores, cujos principais temas tratados foram: prática e concepção de educação, teoria do conhecimento, planejamento, avaliação e metodologia.

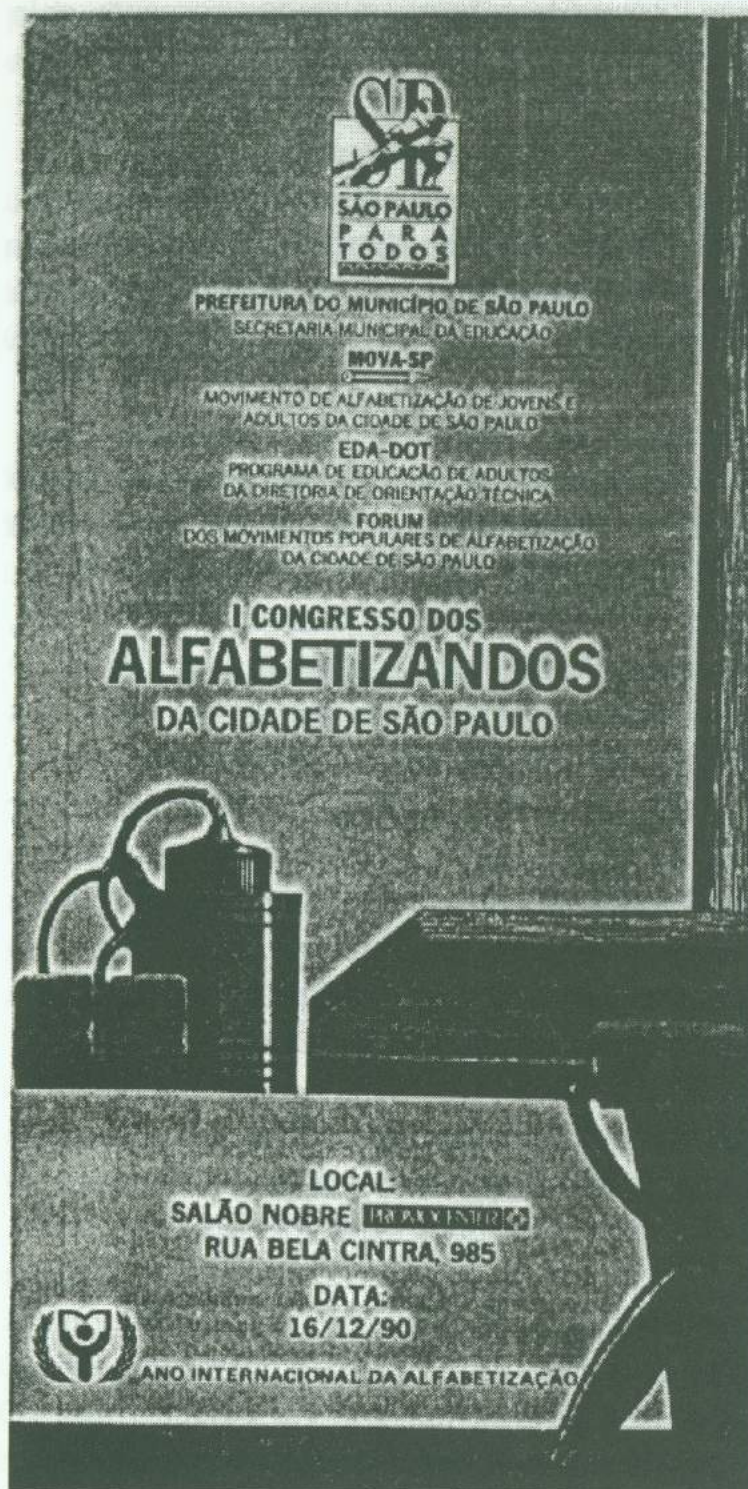
No início, as primeiras formações foram realizadas somente pela SME. Posteriormente, com a cobrança das entidades, ambos passaram a elaborá-las e executá-las em parceria.

O segundo ponto do sistema era a *Formação Complementar*, vinculada à Formação Inicial. Ela objetivava atender às necessidades imediatas encontradas pelos monitores no exercício cotidiano da prática educativa. Buscava também aprofundar os temas ou questões respectivas a essa mesma prática.

Tentando superar as dificuldades surgidas em salas de aula, foram realizadas oficinas que discutiram a prática do *ensino interdisciplinar* da Língua Portuguesa, de Matemática, de Geografia, de História, entre outras. Ocorreram também cursos sobre: "Tema Gerador", "Concepção de Área", "Níveis Lingüísticos", "Planejamento", "Avaliação" etc. As *oficinas e cursos* realizados contavam com a participação dos supervisores, pois eles também sentiam as dificuldades vividas pelos monitores. O terceiro componente do sistema de formação era a *Formação Geral*. Esta tinha por objetivo auxiliar alunos, supervisores e monitores a manterem atualizados os debates sobre as transformações ocorridas na realidade num caráter mais geral. Aqui, compreende-se que os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização possuem diversas realidades: a realidade imediata, onde ele mora e atua, a realidade nacional e internacional.

Trimestralmente, realizavam-se análises de conjunturas, debates sobre os aspectos positivos e negativos da descriminalização das drogas e do aborto, sobre a campanha contra a fome e sobre a AIDS. Também foram realizados cursos de capacitação para coordenadores, congressos e debates com candidatos aos cargos legislativos e executivos. Ocorreram outras atividades, mas as descritas já deixam visível como a Formação Geral entrelaçava-se com as outras dimensões da formação. Várias delas tinham como público alvo também os alunos. A participação dos mesmos foi importantíssima pois possibilitava sempre um momento de avaliação da prática.

O último componente constitutivo do sistema de Formação era a *Supervisão*. Os supervisores eram escolhidos pelos monitores ou indicados pela coordenação da entidade. O trabalho deles consistia no



sou a se encontrar quinzenalmente nas suas Regiões. A cada dez salas de aula era escolhido um supervisor e um responsável administrativo.

acompanhamento pedagógico dos monitores. Exerciam também o papel de ser o elo de ligação entre as salas de aulas e a equipe do MOVA. Deveriam retratar fielmente as dificuldades e avanços vividos pelos educadores e educandos, a fim de refletirem sobre as dificuldades encontradas e as ações consideradas exitosas.

Para realizar essas atividades de supervisão, visitavam diariamente as salas de aula e se reuniam, geralmente, às sextas-feiras, com os monitores e, quinzenalmente, com a Equipe do MOVA.

Essas reuniões dos Supervisores com a Equipe eram realizadas, inicialmente, em nível municipal. A partir de reivindicações dos monitores que entendiam que a regionalização contribuiria para a solução dos problemas comuns, o grupo de supervisores pas-

### 3.5. Momentos que Marcaram o MOVA-SP

Entre os momentos importantes que marcaram o MOVA-SP, três se destacam: o I Congresso de Alfabetizandos, a implantação do Ensino Fundamental I e, finalmente, a mudança da administração municipal.

O I Congresso de Alfabetizandos da Cidade de São Paulo, realizado em 16 de dezembro de 1990, reuniu, em um único dia, mais de 5000 (cinco mil) educandos adultos. Este congresso havia sido preparado por reuniões regionais durante todo o segundo semestre de 1990. Ele foi fundamentalmente dedicado à fala e expressão dos educandos. Contou com a presença de Paulo Freire e de Rosa Maria Torres, que naquela época coordenava um movimento semelhante no Equador.

Esse evento procurou privilegiar a manifestação dos educandos que, em vários momentos, fizeram uso da palavra e apresentaram sua identidade cultural, discutindo os problemas em torno da alfabetização de adultos. Nele foi apreciado um texto-base elaborado previamente a partir de uma pesquisa que procurou captar as expectativas e perspectivas dos educandos.

Foi um dos mais significativos eventos que marcaram, no Brasil, as manifestações pelo *Ano Internacional da Alfabetização* e que demonstrou a capacidade de organização e mobilização das entidades e movimentos populares.

O *Ensino Fundamental I* foi reivindicado pelos movimentos e pelos próprios educandos a partir de uma necessidade concreta: a pós-alfabetização. A pressão exercida assegurou a formação de uma comissão constituída por membros que representavam os dois lados da parceria. Respeitando os princípios definidos pela parceira, a comissão elaborou um projeto que possibilitou a continuidade do processo educativo, englobando alfabetização e pós-alfabetização num mesmo ciclo. Veio a ser conhecido como "Ensino Fundamental I". Correspondia às primeiras 4 séries do 1º grau. Sua elaboração iniciou-se em 1991 e foi definitivamente implantado em 1992.

Todo o processo de formação e supervisão, então em prática, passou a ser orientado com a perspectiva desta nova e ampla dimensão. Ao final deste processo educativo, com sua produção escolar submetida a processo avaliativo, os educandos receberiam um certificado oficialmente emitido pela própria SME que lhes asseguraria a continuidade de sua formação.

A implantação do Ensino Fundamental I, no âmbito do MOVA-SP, coincidiu com a extensão da Interdisciplinaridade desenvolvida pela SME a toda a rede oficial de ensino do município de São Paulo. Os dois programas guardavam vários pontos de compatibilidade na forma de conduzir a ação pedagógica e filosófica adotada por aquela gestão da administração pública e pelo movimento popular naquele período.

Em 1992 ocorre a *mudança da gestão no governo municipal*, comprometendo a continuidade do MOVA-SP. A nova gestão não teve qualquer interesse em continuar tal programa. Opondo-se à prática político-educativa desenvolvida pelas entidades e simultaneamente hostil às prioridades da gestão anterior, a nova administração não poderia fazer parceria com forças organizadas da sociedade civil e dos movimentos populares. Num progressivo processo de “desmonte”, todos os convênios foram encerrados à medida que venciam seus prazos contratuais.

Este procedimento adotado pela gestão sucessora encontrou a resistência do Fórum Municipal para encerrar a parceria. Este procurou negociar propostas de continuidade do programa de educação de adultos sem, no entanto, ser atendido.

A Fundação do IACEP-MOVA - Instituto de Alfabetização, Cultura e Educação Popular, em 1993, que aglutinou os remanescentes do MOVA-SP, sofreu dificuldades de sobrevivência com a ruptura realizada. A nova gestão sequer ofereceu condições burocráticas de prosseguimento de qualquer relação. Este fato evidencia, na prática, a necessidade de haver coincidência de prioridades e compromissos entre segmentos da sociedade civil e Estado e o respeito à autonomia na procura de soluções para os mais graves problemas de ordem social. Esta não é uma questão técnica ou administrativa. Ela se situa na esfera da decisão política.

### 3.6. Dificuldades Enfrentadas

A busca de soluções para a superação dos problemas encontrados na concretização do programa exigiu dos parceiros não só vontade política, mas também muita sensibilidade e criatividade.

A primeira grande dificuldade foi estabelecer a própria parceria, criar o *consenso mínimo* entre Movimento Popular e Estado. Esse só foi conseguido através de um grande esforço e de muito diálogo. Mas não foi sempre harmônico. Houve muita tensão e conflito; foi o resultado possível a partir da heterogeneidade de concepções e da correlação de forças presentes entre as entidades, ainda que estas estivessem comprometidas e afinadas com as causas populares.

Pairava entre as entidades o receio da aceitação passiva e da adesão não crítica às propostas apresentadas pela equipe central da SME. O que os debates apontavam dizia respeito à *concepção de Estado* que as entidades defendiam, marcando a distância maior ou menor que as mantinha da SME. A heterogeneidade assim entendida e apontada, que temperava a composição dos Fóruns, tornava às vezes difícil o relacionamento travado. Importante é destacar que o processo desenvolvido pelo programa não implicou em subordinação passiva de qualquer das partes. Geralmente chegava-se a um acordo adequado.

Através da *carta de princípios* oficializou-se a parceria entre o Fórum Municipal e a SME na elaboração das diretrizes político-pedagógicas e na formação dos monitores, assegurando a autonomia das entidades quanto à sua prática educativa e à seleção dos educadores.

Mas os problemas enfrentados eram também de outra ordem: *jurídica, burocrática, trabalhista e de infra-estrutura*.

Juridicamente, existiam dificuldades de se encontrar na legislação formas de implementar políticas públicas alternativas. Foi preciso buscar brechas na legislação para implantação do programa. Por isso o MOVA-SP foi criado através de Decreto Municipal. Se, por um lado, resolveu o problema da implantação do programa e do vínculo jurídico com as

entidades, por outro, não oferecia garantias constitucionais de continuidade nas posteriores administrações.

Burocraticamente, foi preciso encontrar uma rotina administrativa que não deixasse o programa ao sabor das improvisações de ambas as partes (por exemplo: atraso de pagamentos, prestação de contas, etc.). Encontrou-se um modelo, conforme exposto anteriormente, que permitiu a regularização e agilização dos procedimentos administrativos.

Outro problema enfrentado, de ordem trabalhista, foi referente aos encargos sociais. Tratava-se da regularização profissional dos monitores, supervisores e responsáveis administrativos: 1º) Seriam considerados profissionalmente como professores? 2º) O volume de recursos que chegava para as entidades era suficiente para arcar com os salários e demais encargos trabalhistas?

Na primeira questão, sendo considerados professores, surgiriam dificuldades em relação ao piso salarial da categoria, à formação específica exigida, à jornada de trabalho, ao plano de carreira e aos sindicatos, já que o MOVA-SP apresentava uma característica diferente na sua constituição. Era um projeto peculiar que não se enquadrava na legislação trabalhista relativa a esta categoria. Portanto, a solução encontrada foi considerar monitores, supervisores e responsáveis administrativos como funcionários das entidades.

Na segunda questão, o volume de recursos repassados para salários e encargos não era suficiente, sendo assim as entidades tinham dificuldades em recolher os impostos devidos. A fórmula empregada para a distribuição dos recursos nas entidades, conforme tabela apresentada, implicava numa distribuição desigual, prejudicando algumas entidades. Por exemplo, os salários do responsável administrativo e do supervisor eram compostos a partir da contribuição das 10 salas. Aquelas entidades que mantinham poucas salas de aula e tinham que remunerá-los de acordo com o valor do salário correspondente à função, ficavam com menos recursos para a compra de material pedagógico e de limpeza.

As condições materiais para a realização dos trabalhos eram desiguais entre os parceiros. A Equipe do MOVA dispunha da infra-

estrutura da Secretaria, enquanto que os Fóruns não possuíam estrutura própria, pessoal e material. O mesmo ocorria com as entidades que não tinham condições para comprar material permanente como lousas, carteiras e equipamentos e não dispunham de verbas para a realização de encontros e congressos. Essas necessidades eram precariamente resolvidas com formas alternativas de arrecadação de recursos.

Algumas dificuldades apareceram também quanto à viabilização da *participação dos educandos*. Uma delas foi, sem dúvida, o tempo escasso dos mesmos. Isso levou as entidades e a SME a desenvolverem essas atividades somente nos finais de semana. Outra dificuldade era de origem financeira. Muitos alunos não se deslocavam de sua residência para os locais onde ocorriam os cursos devido à falta de dinheiro. Piorava ainda mais quando a atividade exigia disposição integral, pois exigia do participante gastos com alimentação. Para superar as dificuldades foi preciso, muitas vezes, o auxílio da SME.



Todos os conflitos, tensões e dificuldades encontrados na administração da parceria foram trabalhados em diálogo constante entre o Fórum e a coordenação do MOVA na sede da SME. Houve troca de Secretário Municipal de Educação - Paulo Freire (1989-1991) e depois Mário Sérgio Cortella (1991-1992) - mas a parceria não sofreu solução de continuidade. Houve também troca de coordenação geral do MOVA-SP.



Pedro Pontual foi o idealizador e deu o impulso inicial em 1989. No final deste mesmo ano Moacir Gadotti assumiu a coordenação geral do MOVA-SP até 1991. Com a mudança de Secretário e a saída da Secretaria de Moacir Gadotti, Silvia Telles Rodrigues assumiu a coordenação geral. Não houve maiores dificuldades de adaptação aos novos estilos administrativos, já que a filosofia que orientava a SME continuava a mesma.

O ponto crucial do MOVA-SP foi enfrentar, em 1993, uma outra administração, a de Paulo Salim Maluf, tendo por Secretário Sólon Borges do Reis, com pontos de vista contrários à administração anterior e que acabou rompendo a parceria. Com a *ruptura da parceria*, as entidades populares criaram o IACEP/MOVA (Instituto de Alfabetização, Cultura e Educação Popular do MOVA) que procurou manter o mesmo sistema de Formação, apesar das dificuldades que começaram a existir. As entidades continuaram suas atividades, agora mais fortalecidas pela experiência vivida, e buscaram, algumas isoladamente, recursos específicos para seus programas de alfabetização. Um grupo de monitores e supervisores iniciou um novo trabalho dentro de uma nova parceria: um convênio entre o Instituto Paulo Freire, dirigido pelo Prof. Moacir Gadotti, e o Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC de São Paulo, dirigido pela Profa. Stela Santos Graciani, que fora coordenadora da equipe técnica do MOVA-SP (1990-1991).

Na Formação Inicial, Contínua e Geral todos os custos com alimentação e pagamento de recursos humanos e materiais foram sustentados pelas entidades. Essa mudança trouxe inúmeros problemas, uma vez que elas não dispunham dos recursos financeiros suficientes para levar adiante o programa. No entanto, ainda que de maneira limitada, as atividades continuaram a ser realizadas, levando os parceiros a perceberem que a ausência da ação conjunta com a administração dificultaria e retardaria demasiadamente uma luta que é necessária: a *colaboração do Estado e da Sociedade Civil*.

A retirada da ação governamental fez com que os monitores e supervisores não recebessem nenhuma remuneração pela atividade exercida. A consequência imediata foi a perda desses trabalhadores, levando ao fechamento de quase 60% dos núcleos.

Para garantir a permanência dos demais núcleos, dos monitores e dos supervisores, o IACEP/MOVA, sob a coordenação geral de João Raimundo Alves dos Santos, a partir de 1993, estabeleceu convênios com outras entidades que garantiram uma ajuda de custo apenas para a continuidade, mesmo que precária, das atividades diretamente ligadas à ação alfabetizadora. Dessa maneira, os problemas que foram surgindo, foram impossibilitando a existência de atividades de formação.

Avaliando esse processo em seus dois momentos: primeiro, contando com a parceria entre Estado e Sociedade e, segundo, com o fim da mesma, entende-se que a parceria é, indubitavelmente, um caminho para as camadas da população excluídas da escolarização básica e dos bens culturais terem acesso à educação.

Esses foram alguns dos problemas enfrentados, mas que, de forma alguma, invalidaram a parceria. A realização do *Programa MOVA-SP*, enquanto experiência de ação conjunta entre o Estado e segmentos organizados da sociedade civil, afirma-se como proposta importante e especialmente inovadora no enfrentamento dos problemas sociais que a sociedade brasileira tem que solucionar.

A *gestão do Estado*, sob determinada moldura política, não só reconhece a incapacidade de resolver sozinho os problemas sociais, como procura parceiros responsáveis no sentido de desenvolver políticas públicas através das quais possa ampliar o alcance das medidas a serem implementadas.

No caso da *educação de jovens e adultos* como política pública, superando definitivamente a ação unilateral do Estado como único responsável, associaram-se prioridades e compromissos sociais convergentes. Somando-se, de um lado recursos financeiros, materiais e pessoal especializado do Estado e, de outro, a ação engajada e comprometida dos movimentos populares de educação de adultos, no programa MOVA-SP.

A parceria desenvolvida destaca a especificidade de cada parceiro e a não subordinação de qualquer um dos lados. A autonomia respeitada e o diálogo realizado na gestão pública da cidade nos anos de 1989 a 1992

possibilitaram o aparecimento de propostas criativas para as dificuldades surgidas. O processo progressivo de construção do MOVA-SP necessitava de mais recursos e suporte administrativo que tornariam a ação pedagógica ainda mais eficaz. A gestão seguinte, pelo contrário, optou pelo afastamento da parceria e encerramento dos convênios, demonstrando irresponsabilidade diante da gravidade dos problemas sociais que não podem ser resolvidos com ações pontuais, unilaterais e por tempo limitado.

A qualidade da parceria defendida aqui permite, inclusive, o seu constante aprimoramento. A capacidade específica de cada parceiro, projetada na forma de políticas públicas, potencializa a ação planejada, qualquer que seja o problema em foco.

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

## Princípios Político-Pedagógicos do MOVA-SP

**Maria José do Vale Ferreira**

*Núcleo de Engenharia da Formação do IPF*

O MOVA-SP, "Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo", num esforço conjunto entre *S.M.E.-SP* e *Movimentos Populares da Cidade de São Paulo*, pretendia envolver grande número de educandos. Sendo assim, se fazia necessária a construção de uma proposta político-pedagógica unificada, partindo de princípios fundamentais e comuns.

As atividades diárias em alfabetização e pós-alfabetização não podiam ser uma acumulação linear de fragmentos isolados de informações, mas um conjunto sistemático e seqüencial de ações orientadas por pressupostos claramente delineados e assumidos.

A alfabetização exige, pois, um referencial teórico. Toda prática já implica uma teoria que a fundamenta e não há prática pedagógica neutra - ela é sempre política. Supõe sempre uma visão de mundo, de sociedade, de homem. Supõe então um projeto histórico, uma teoria do conhecimento, a opção por uma concepção de Educação e uma concepção metodológica.

O objetivo deste documento é a explicitação das concepções subjacentes ao Programa MOVA-SP implantado na gestão de Luíza Erundina (1989-1992).

### 4.1. O Papel da Educação na Construção de Um Novo Projeto Histórico

Nossa meta é a construção de um novo coletivo social. É a construção de uma alternativa democrática e popular em nosso país, a mudança radical das estruturas políticas e da organização social.

Sabemos que neste processo global de transformação, a **Educação** não é a única e suficiente alavanca, mas sua função é profundamente necessária. Cada sociedade organiza o sistema educacional que lhe serve, mas, contraditoriamente, a Educação pode contribuir para a contínua superação do Sistema social.

A Educação é projeto e processo.

O projeto histórico que vislumbramos para o nosso país é a conquista de uma nova hegemonia, que supõe direção cultural, política e ideológica do povo. Numa sociedade de classe, a educação tem a função política de contribuir para a criação das condições necessárias à hegemonia popular. Portanto, o ato educativo cotidiano não é um ato isolado, mas integrado no projeto social global de luta popular.

A Educação é também processo. É processo de formação e capacitação, apropriação das capacidades de organização e direção para intervir de modo criativo, de modo organizado, na transformação estrutural da sociedade, como enfatiza Gramsci.

Esta Educação é libertadora na medida em que tiver como objetivo a ação e reflexão consciente e criadora das classes oprimidas sobre seu próprio processo de libertação, como conceitua Paulo Freire.

Para assumir a hegemonia, o povo precisa de uma Educação de qualidade, precisa munir-se de instrumentais, apropriar-se dos conhecimentos, métodos e técnicas hoje restritos a uma minoria privilegiada. Implica a apropriação sistemática, significativa e crítica de teorias, técnicas profissionais, leitura, escrita, contos. Mais ainda, implica apropriar-se dos métodos de aquisição, produção e divulgação do conhecimento: pesquisar, discutir, debater com argumentações precisas, utilizar os mais variados meios de expressão, comunicação e arte.

A Educação é um direito fundamental, universal e inalienável de todo ser humano. Em nossa sociedade atual, para fazer valer este direito, se faz necessária a constante cobrança, a pressão dos setores organizados da sociedade civil para que o Estado cumpra este dever. A questão da

Educação do povo se resolve sob a condição de uma firme vontade política de um governo compromissado, de fato, com os anseios da população

O ser humano que pretendemos educar é o sujeito capaz de construir a própria História, a partir de uma participação efetiva da sociedade. Um homem engajado nas tarefas do seu tempo. Alguém voltado para realização de sua individualidade e ainda dotado de consciência social e da apreensão do seu papel histórico, por isso disposto a colaborar na luta popular global pelo direito à substantividade democrática em que todos podem participar, decidir e dirigir a vida social.

Queríamos construir uma alfabetização capaz de contribuir para a constituição da cidadania. “Cidadão é o indivíduo usando seus direitos civis e políticos e cumprindo seus deveres para o Estado”, (cf. Paulo freire, 1988:7).

Nosso ideal de homem é o “homem ominilateral” de que nos fala Gramsci: não é mais o homem unilateral, excluído dos bens sociais, explorado no trabalho, mas o homem total: “É o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidade, a uma totalidade de possibilidade de consumo e gozo, podendo usufruir bens espirituais e materiais”. (Moacir Gadotti, 1983:58).

#### 4.2. A Teoria Dialética do Conhecimento

Os procedimentos pedagógicos também não são neutros. Partimos de uma concepção metodológica geral vinculada a uma determinada teoria do conhecimento.

O **conhecimento** é o movimento da **síncrese** (sensorial-concreto), passando pela **análise** (abstração), chegando à **síntese** (o concreto-pensado, um novo concreto mais elaborado).

A atividade analítico-sintética é indispensável ao avanço do conhecimento. A análise é a separação dos elementos particulares de um todo. A síntese é a reunificação dos elementos analisados.

Passar do conhecimento sensorial-concreto (o empírico, o concreto pensado) requer esforço. Implica enfrentar um caminho complexo e contraditório. Para atingir o nível concreto mais elevado - o da síntese -, o conhecimento deve passar pela abstração, que é o contrário do concreto. Analisar supõe abstrair, separar mentalmente, isolar um ou mais elementos de um todo, de um objeto de conhecimento em estudo, para descobrir novos aspectos dele e atingir a essência do objeto. Há uma separação (análise) seguida de uma integração profunda (síntese).

Por sua vez, o conhecimento elaborado - a teoria - constitui apenas um momento provisório de síntese. Ela se amplia, se refaz.

“Cada novo conhecimento se produz em unidade e luta com o conhecimento anterior”. (Oscar Jara. 1986:17)

Nossa *concepção metodológica básica* parte da prática, vai à teoria e retorna à prática.

### 1º - Partir da prática concreta

Perguntar, problematizar a prática. São as necessidades práticas que motivam a busca do conhecimento teórico. Tais necessidades constituem o problema, aquilo que é necessário solucionar. Supõe, pois, identificar fatos e situações significativas da realidade imediata.

### 2º - Teorizar sobre a prática

Ir além das aparências imediatas, desvelar, refletir, discutir, estudar criticamente, buscando conhecer melhor o tema problematizado.

O que é teoria? Aprendemos com Kopnin que:

A teoria é o conhecimento que já alcançou certo grau de maturidade, de síntese, sobre fatos que foram descritos, explicados e inter-relacionados entre si. Explicar é descobrir as causas e as leis das relações entre os fatos. A teoria sintetiza, relaciona os fatos num todo único. Teoria é o conhecimento no movimento do pensamento. (cf. Kopnin, 1978:231 e 238)

### 3º - Voltar à prática para transformá-la

Voltar à prática com referenciais teóricos mais elaborados e agir de modo mais competente.

“Colocar em prática os nossos conhecimentos para responder às exigências e necessidades colocadas pela prática já existente e pela prática ainda inexistente e que precisa ser criada”. (Oscar Jara, 1985:15)



Ao colocar em prática o conhecimento mais elaborado surgem novas perguntas que requerem novos processos de teorização, abrindo-nos ao movimento espiralado da contínua busca do conhecimento.

O paradigma que assumimos: *prática-teoria-prática* evidencia a maneira como concebemos a relação prática-teoria. Os referenciais teóricos não são fins em si mesmos, são meios; servem para melhor compreendermos a prática.

Não é a prática que deve se conformar à teoria, mas é a teoria que deve se conformar à prática e desvelá-la. Valorizamos a teoria como meio de descrição e explicação da prática pedagógica, como momento de síntese, reflexão, decisão sobre a ação educativa. É pela prática que vamos testando a nossa teoria e buscando novas sínteses na interação dialética entre o velho e o novo. Negamos, portanto, a aplicação automática de modelos nacionais e estrangeiros à nossa realidade pedagógica, sem passar pela filtragem da reconstrução pelo educador.

É fundamental, ao educador, buscar o aprofundamento do próprio referencial teórico atual, “fazendo a leitura do mundo e dos textos”, como

diz Paulo Freire: adicionando novas informações, com estudo, pesquisa bibliográfica e de campo, discussões, confrontando as teorias dos diversos autores, confrontando a nossa própria teoria com a teoria dos colegas e dos autores dos livros.

Num processo ativo, construtivo, crítico e criativo vamos formando a nossa própria síntese, um novo referencial teórico integrado e coerente, no processo dialético laborioso e permanente de inclusão-exclusão, sempre em busca das leis universais da vida. O nível mais avançado da teoria é a descoberta das leis universais da natureza e da sociedade.

Portanto, a teorização não é um processo de imposição de idéias alheias ou do pensamento já elaborado por especialistas e cientistas renomados. Por outro lado, a teorização não é um processo meramente pessoal. É ao mesmo tempo pessoal e coletivo.

“O conhecimento é prático, social e histórico.” (Henry Lefebvre, 1983:49-50)

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, o homem se educa em comunhão.” (Paulo Freire, 1982:28)

O mais importante, então, é aprender a teorizar, apropriando-nos dos métodos e técnicas do conhecimento e colocando-nos numa atitude de questionamento constante sobre os fatos, fazendo nossas análises, deduções e generalizações, recriando o objeto conhecido, integrando-o num todo orgânico, atingindo níveis cada vez mais altos de síntese.

“O processo de aprofundamento do conhecimento, que vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda à mais profunda, é infinito.” (Henry Lefebvre, 1983:241)

“Naquilo que um espírito se satisfaz, mede-se a grandeza de sua perda.” (Hegel, in Lefebvre, 1983:241)

“Uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é história, é cultura, é política. É por

isso que insisto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas”. (Paulo Freire, 1988:8)

### 4.3. Partir do Conhecimento do Educando e Caminhar para a Sua Superação

Orientada por esta concepção metodológica geral, nossa proposta pedagógica sugere *partir do momento atual do educando*: de suas expectativas, visão de mundo, de seu “universo vocabular” (Paulo Freire); respeitando sua variedade lingüística, como propõe a sociolingüística e partindo das suas concepções iniciais sobre a escrita e a leitura, como insiste Emília Ferreiro.

Os temas geradores ou grupos temáticos são os *conteúdos* trabalhados com os grupos em alfabetização. Estes conteúdos não podem ser levados como verdades absolutas, cientificamente neutras, às classes trabalhadoras. Estes conteúdos serão trabalhados partindo-se do conhecimento que os educandos já têm deles. Serão organizadas ocasiões para que este conhecimento se amplie, num processo ativo de construção do pensamento, até atingir níveis mais elaborados e mais críticos desse saber. Cada novo conteúdo pode ser gerado no desenvolvimento do conteúdo anteriormente estudado. Os conteúdos serão trabalhados considerando-se o contexto experiencial dos educandos. Levar em conta o significado e o sentido que cada tema tratado poderá ter para o aluno. Contextualizar uma situação escolar é torná-la significativa aos educandos. É preciso evitar que as tarefas escolares se apresentem artificiais, desvinculadas das condições de vida, de modo solto, fragmentado, sem elos de ligação.

O sentido é o “discurso interior” (Vygotsky) que está subjacente na fala, na interpretação, na reconstrução da leitura, na escrita espontânea.

O “discurso interior” é sempre “diálogo consigo mesmo e com os outros. O discurso oral e escrito traz as marcas do discurso interior e o discurso interior traz as marcas do discurso social” (Vygotsky).

Assim é que nas produções espontâneas dos educandos poderemos descobrir seus valores, imagens interiores, pressuposições, regras de

comportamento, crenças, rituais, medos, desejos: marcas da realidade sócio-cultural perpassando as marcas psicológicas.

**A alfabetização não é apenas um processo lógico, intelectual, é também profundamente afetivo e social.**

É preciso, então, resgatar estas marcas sócio-culturais, afetivas, e, ao mesmo tempo, as construções lógicas, intelectuais, na observação atenta do educando enquanto realiza as atividades pedagógico-didáticas.

Tão importante quanto partir das condições de chegada do educando será caminhar no sentido da superação, da ultrapassagem deste momento inicial, possibilitando a ele a ampliação do conhecimento crítico da realidade, garantindo o acesso ao conhecimento mais elaborado e a aquisição da norma lingüística considerada “cultura”, “como um instrumento a mais para melhor lutar contra a opressão.” (Paulo Freire, 1988:13)

No processo dessa superação é essencial o papel do educador.

Há uma distância entre o conhecimento atual do educando e o novo conhecimento que possa vir a ter. Nesse espaço deve atuar com competência o educador.

Segundo Vygotsky, a “zona de desenvolvimento próxima” é a distância entre o “nível do desenvolvimento real”, determinado pela resolução de problemas de modo independente, e o “nível de desenvolvimento potencial”, determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados.

Portanto, para Vygotsky, o aprendizado não é uma construção individual apenas: é um processo profundamente social. Enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. Para Vygotsky, o ensino representa um meio através do qual o desenvolvimento avança. A aquisição do conhecimento não se faz apenas como um processo intra-subjetivo, mas é também um processo inter-subjetivo, social, acentua Vygotsky. O discurso supõe diálogo e se dá na inter-subjetividade. (cf. Vygotsky, 1984:148).

O educador é o mediador do diálogo do educando com o conhecimento, e não o seu obstáculo. Assume a intervenção, a diretividade. Assume a diferença entre o seu saber e o saber do educando, assume a assimetria inicial. O trabalho educativo caminha na direção da diminuição gradativa dessa diferença. Dirigir é ter uma proposta clara do trabalho pedagógico. É propor, não impor.

“O educador que não pode negar-se a propor, não pode também recusar-se à discussão em torno do que propõe, por parte do educando” ... “O convencer, enquanto tarefa pedagógica, não é impor, mas é desafiar.” (Freire & Beto, 1985:75)

“O educador, enquanto educa, também se educa”... “O educador compromissado com a classe trabalhadora é aquele que está com o educando, não contra ele”... “O diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Entre esses é a luta que tem lugar”. (cf. Paulo Freire, In: Gadotti, Freire & Guimarães, 1985:123)

O educador é “político + técnico”, insiste Gramsci.

A competência técnica do educador passa pela apropriação da capacidade de dirigir o pedagógico, como sujeito da construção do projeto pedagógico com seus educandos: passa pela apropriação da capacidade de *planejar*, selecionar atividades significativas, interessantes e variadas, teoricamente fundamentadas para atingir objetivos claramente especificados, proporcionando o conhecimento do educando através de *estratégias de intervenção pedagógica*. Passa pela apropriação da capacidade de observar as reações significativas, afetivas, culturais e ideológicas do educando durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas; *registrar* as ocorrências significativas e continuamente *avaliar* os avanços do educando, avaliar o processo pedagógico e avaliar-se.

Avaliação é instrumento para diagnosticar a prática global e não apenas parte dela, evidenciando o que precisa ser modificado. Educador e educandos avaliam o seu fazer pedagógico.

O educador é pesquisador: estuda, propõe, organiza, observa, intervém, testa seu referencial teórico.

Resgatar a confiança nos educandos das classes populares em sua própria capacidade para aprender, propiciar a eles a oportunidade de aprender com prazer e êxito é tarefa técnico-política fundamental do educador.

“O cumprimento da tarefa do educador progressista implica o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos, implica ainda, de um lado, a luta incansável pela escola pública, de outro, o esforço para *ocupar o seu espaço* no sentido de fazê-la melhor. Esta é uma luta que exige clareza política e competência científica”...”fazer educação popular na escola pública requer o reconhecimento dos *limites*, que por sua vez, são políticos e históricos”... ir superando esses limites é tarefa prioritária do educador. (cf. Paulo Freire, 1989:12).

É preciso não reproduzir, na intimidade da sala de aula, a submissão da relação autoritária, reduzindo o educando à condição de objeto manipulável, mero receptáculo de postulados, regras, receituários, ameaças, repressões, punições.

É preciso colocar em prática uma *relação pedagógica democrática* aliada à seriedade, à rigurosidade do trabalho e uma didática capaz de resgatar a condição do *educando como sujeito do conhecimento*.

Encontramos em Paulo Freire e Emília Ferreiro forte acentuação no papel do educando como sujeito do conhecimento.

O sujeito ativo é aquele que se apropria da capacidade de desvelar as contradições da realidade, de se colocar sempre numa postura inquiridora diante do mundo e, com os outros, atuar como agente histórico; e a nível pessoal, é o sujeito capaz de aprender pensando: formulando hipóteses, considerando as contradições entre as próprias hipóteses construídas, superando os conflitos cognitivos e avançando no sentido de novas reestruturações.

Portanto, é fundamental:

- Possibilitar a emergência do conflito na sala de aula, problematizando as situações vivenciais do mundo social,

trazendo as condições do mundo para melhor conhecê-las na sala de aula, evitando sempre a transmissão bancária e a doutrinação ideológica impositiva, como insiste Paulo Freire;

- Possibilitar a emergência do conflito cognitivo, como insiste Emília Ferreiro.

O *conflito cognitivo*, segundo Ferreiro, são momentos de perturbação, onde o conhecimento anterior se mostra insuficiente para resolver uma tarefa atual, sendo então urgente enfrentar de frente as contradições entre as próprias hipóteses, não camuflá-las, não permanecer nas compensações cognitivas, para poder sair do impasse (cf. Emília Ferreiro, 1985:31-32).

Nesse momento do conflito cognitivo, a intervenção do educador e dos colegas é indispensável, como ressalta Vygotsky, para acirrar o conflito, com novas perguntas e outras estratégias pedagógicas.

#### 4.4. O Conceito de Alfabetização

Queremos resgatar no nosso conceito de alfabetização a sua dimensão pessoal e social, ou seja, a sua dimensão construtiva e discursiva. (cf. Smolka, 1988).

**Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global.**

Por sua vez, o sistema escrito é sempre um processo e um produto sócio-cultural. A língua é uma realidade em transformação. A aquisição do sistema escrito é um processo histórico, tanto a nível ontogenético, como a nível filogenético. O sistema escrito é produzido historicamente pela humanidade e utilizado de acordo com interesses políticos de classe. O sistema escrito não é um valor neutro.

Portanto, a alfabetização não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-lingüístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual.

*A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sócio-cultural, política e técnica.*

Os educadores do Projeto MOVA-SP se lançam ao *risco* dessa complexa e bonita tarefa: a de resgatar a multidimensionalidade da alfabetização, no exercício mesmo dela; no esforço de conquistar níveis cada vez mais avançados de *coerência* entre os princípios aqui declarados e a sua concretização prática no dia a dia da alfabetização dos jovens e adultos dos movimentos populares.

No processo de pensar a alfabetização desejada no projeto MOVA-SP foi sendo importante clarificar nossas concepções fundamentais e ressaltar como integramos em nossa síntese atual a tríplice contribuição teórica:

1. Da concepção de “Educação Libertadora”, alicerçada num projeto histórico;
2. Do modelo construtivista-interacionista da alfabetização, alicerçada numa teoria do conhecimento e numa concepção geral de metodologia do conhecimento;
3. Dos estudos científicos da linguagem, ou seja, a Linguística moderna e a sua relação com o ensino da Língua Portuguesa.

São muitos os autores que marcam presença em nossa construção de princípios:

Gramsci, Vytosky, Paulo Freire e demais pensadores dialéticos;

Emília Ferreiro e demais estudiosos da linguagem, em especial: a Sócio-lingüística, Psico-lingüística e a Análise do Discurso;

E também todos aqueles autores nacionais e estrangeiros que publicam relatos de sua prática pedagógica fundamentada em princípios educacionais iguais ou compatíveis com os nossos.



## Procedimentos Metodológicos do Processo de Alfabetização do MOVA-SP

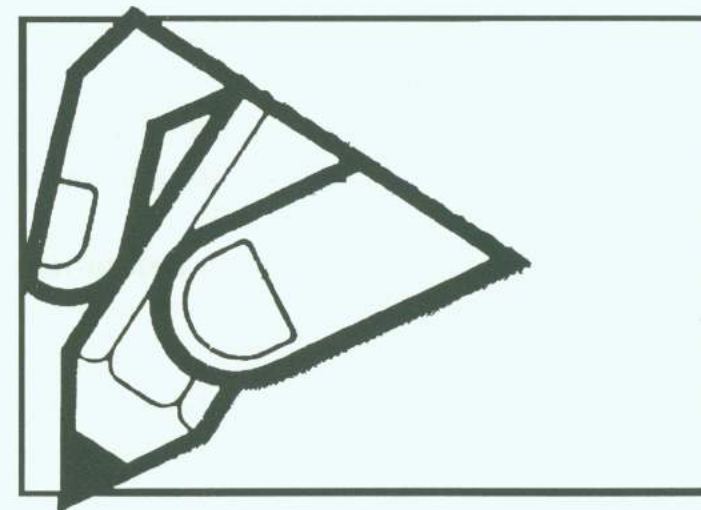
**Maria José do Vale Ferreira**

*Núcleo de Engenharia da Formação do IPF*

O processo de alfabetização supõe um conjunto sistematizado e integrado de atividades que o educador vai propondo ao alfabetizando. A seleção, a articulação entre várias atividades e o modo de trabalhá-las com os educandos no dia a dia das aulas desvelam a síntese teórica que fundamenta a ação docente.

A atuação do educador-alfabetizador implica o movimento entre as tarefas de planejar-observar-registrar-avaliar cada encontro com os educandos. Agindo assim, sistematicamente, o professor vai se tornando capaz de construir o processo alfabetizador, compreendendo globalmente o que faz e porque o faz. Vai se tornando capaz de decidir, modificar e intervir nos momentos certos. Em sua sala de aula o professor é o coordenador, aquele que dirige, organiza o processo de construção do conhecimento do alfabetizando, este, por sua vez, sujeito ativo na alfabetização.

De um folheto da Prefeitura Municipal de Cebo (PE)



No MOVA-SP, o educador-alfabetizador não esteve sozinho nesta tarefa. Apostamos no movimento coletivo de reflexão da prática, nos

encontros de formação permanente do educador em pequenos grupos, no processo construtivo do pensar e do fazer pedagógico.

Um caminho para a formação coletiva do educador é o estudo em profundidade das atividades cotidianas da alfabetização: a atividade planejada e desenvolvida pelo educador sendo discutida, dissecada, analisada pormenorizadamente. Que objetivos se pretendia, que resultados foram, de fato, atingidos? Como o alfabetizador se colocou nesta situação de Conhecimento - cognitiva, afetiva e ideologicamente? A partir daí é possível seqüenciar novo tema, organizando novas atividades, sempre tendo em vista o planejamento global da alfabetização.

Documentando a experiência pedagógica desenvolvida em sala de aula, fomos revelando como o MOVA-SP estava organizando e construindo sua proposta metodológica com os educadores dos movimentos populares.

Rejeitamos aquela prática tradicional de entregar ao educador um planejamento pronto do que deve ser feito. Entregar ao educador um pacote, embrulhado e amarrado, de aulas a serem dadas, com os conteúdos prontos e exercícios a serem preenchidos, mecanicamente, pelos educandos, é desrespeitar o educando, é “embrulhar” o próprio educador. É encher o educador de invólucros externos, destituindo-o da potencialidade intrínseca de pensar, desapropriando-o de seu próprio saber. Quem fica amarrado é o próprio professor despojado de seu poder de decidir, de intervir. Negamos, enfaticamente, o modelo técnico-burocrático, autoritário de Educação.

Não significa, no entanto, a defesa da abordagem espontaneísta do pedagógico.

Acreditamos que uma proposta pedagógica que se recuse a ser autoritária e espontaneísta deve garantir dois tipos de atuações:

1º - Partir de princípios político-pedagógicos e de princípios metodológicos gerais, fundamentais e comuns, alicerçados num referencial teórico selecionado.

Em relação ao Projeto MOVA-SP, o conjunto de princípios ganhou significado e sentido à medida em que foi amplamente discutido e assumido

pelo coletivo dos educadores participantes do projeto. Supôs o compromisso, por parte de cada educador, em relação à proposta político-pedagógica e metodológico-didática coletiva do Programa.

2º - Organizar uma infra-estrutura de formação dos educadores em pequenos grupos com uma coordenação pedagógica, num encontro semanal, produtivo, de socialização das experiências entre os educadores e de intervenção pedagógica do coordenador, onde a prática do educador-alfabetizador é coletivamente discutida, tendo como referência, os princípios políticos e metodológicos da proposta pedagógica do projeto de alfabetização.

O saber e o saber-fazer pedagógico é um processo histórico: contínuo, coletivo e profundamente pessoal.

Consideramos de extrema importância a construção, discussão e documentação das duas ordens de princípios: os princípios político-pedagógicos e os princípios metodológicos gerais da alfabetização.

### **5.1. Princípios Metodológicos Gerais da Alfabetização**

Uma questão que se coloca ao educador-alfabetizador iniciante é: “Por onde começar a alfabetização? Pelas letras do alfabeto, pelas palavras, por uma estória? Quando começar a estudar as sílabas?”

Esta questão é fundamental e a decisão quanto à sua resposta vai variar segundo as diferentes linhas metodológicas da alfabetização.

Acreditamos ser conveniente partir do “texto”, mas não estamos falando de texto, necessariamente, enquanto uma narração. Utilizamos aqui a concepção lingüística de texto:

O texto é um discurso oral ou escrito produzido em uma situação social. Um texto pode ser constituído por uma só palavra, por uma lista de palavras e por um conjunto de frases. Por exemplo, numa situação de afogamento no mar a palavra “Socorro!” é um texto, porque não é uma palavra sem sentido, sem contexto. Uma lista de compras de supermercado, uma listagem de nomes de animais, o rol dos nomes dos alunos de uma classe, todas estas situações configuram um texto. Uma estória contada pelo aluno, um texto literário, uma poesia, um livro científico, cada um destes

exemplos constitui um texto porque há uma unidade de sentido em relação a uma dada situação.

Por outro lado, o que não é um texto? Palavras soltas, que não pertencem ao mesmo grupo semântico, ao mesmo grupo temático, não constituem um texto. Num conjunto de frases desconexas entre si não há coesão textual. No texto há um projeto totalizante, uma unidade de sentidos, uma representação da realidade. Naquelas frases da cartilha tradicional não há texto. Exemplo:

A casa é catita.  
A casa é do cão.  
A casa é cara.

*Aqui há apenas intenção de focalizar a sílaba ca.  
Não há discurso, não há coesão textual, não há uma totalidade.*

Quando o alfabetizando escreve imitando a cartilha tradicional, ele não está se apropriando da capacidade de discursar, de escrever realmente um texto, de dizer a sua palavra, contar a sua estória e expressar com sensibilidade a sua visão das coisas, das pessoas, do mundo.

Todas as atividades da alfabetização devem partir, então, do texto, do uso social que os alfabetizados fazem da linguagem isto é, do "discurso" deles, quando são eles que falam e escrevem e do "discurso" dos autores, quando lêem.

**Desta concepção de texto podemos ressaltar implicações práticas para a metodologia da alfabetização:**

Urgentemente, providenciar o desuso daquelas frases artificiais como o principal material de leitura nas aulas da alfabetização. São frases sem estética literária, sem sentido para os educandos, visando apenas à apresentação de palavras com determinados padrões silábicos, e, portanto, que não despertam o gosto pela leitura. Neste tipo de estruturação de frases, o alfabetizando vai aprendendo um modelo inadequado para a sua própria escrita. Ele não vai aprender a escrever expressivamente. O prazer de escrever é, assim, reprimido desde o começo da alfabetização.

### Atividade: Recontando Um Conto Popular Lido Pelo Alfabetizador: "A ONÇA E O GATO"

The illustration shows two drawings of animals. On the left is a jaguar (onça) with spots, and on the right is a cat (gato) with spots. Below the jaguar are handwritten phrases: "a onça e o. mato", "a onça é bonita", "o gato é bonito", "o gato é de casa", and "o gato e a onça". Below the cat is the signature "M.L.P.P.". To the right of the jaguar is another drawing of a cat, with handwritten text: "a onça e gato", "Estavam fazendo", "tentativa para ver quem era mais esperto mais. o gato foi mais ela não conseguiu pegar", "ele não nasceu hoje", and "M.N.S.".

O primeiro alfabetizando escreveu frase

tipo cartilha:

A ONÇA E O MATO.  
A ONÇA É BONITA.  
O GATO É BONITO.  
O GATO É DE CASA.  
O GATO E A ONÇA.

O segundo alfabetizando escreveu um texto:

A ONÇA E O GATO  
ESTAVAM FAZENDO TENTATIVA  
PARA VER QUEM ERA O MAIS  
ESPERTO, MAS O GATO FOI MAIS.  
ELA NÃO CONSEGUIU PEGAR.  
ELE NÃO NASCEU HOJE.

O segundo alfabetizando está aprendendo a reescrever com seu próprio discurso.

Há um tremendo esforço inicial do alfabetizando ao compor os sinais gráficos no ato de ler e de escrever, mas o código lingüístico não pode estar desvinculando da significação, sob pena de se tornar um ato mecânico, pura decodificação gráfica.

É tentando se expressar globalmente nas situações significativas vividas que a pessoa vai aprendendo a falar. Enquanto aprende a dizer “boal”, por exemplo, o importante não é aprender primeiramente o **b**, depois o **o**, ou primeiro o **bo** e depois o **la**, para, finalmente, reunir tudo.

Assim também, na alfabetização, não é produtivo aprender a escrever começando pela letras e sílabas, ir agrupando-as em palavras e só depois escrever estórias com as palavras já ensinadas pelo professor.

É mais coerente com a realidade usual da linguagem partir do “texto” significativo enquanto totalidade. As unidades lingüísticas menos amplas (letras e sílabas, fonemas e grafemas) serão, então, analisadas de modo funcional, dentro do contexto lingüístico em que estão inseridas.

#### Um exemplo:

Em seu nome próprio, o aluno Custódio Lopes da Silva poderá ser incentivado a distinguir quantas palavras há no seu nome todo, poderá copiá-lo, se ainda não o faz sozinho, distanciando adequadamente uma palavra da outra, assinar sempre o nome próprio nas páginas onde desenvolveu alguma tarefa, contar quantas letras há em cada palavra do nome, reconhecer o nome destas letras e grafá-las corretamente, etc.

O conhecimento se dá a partir da síntese, passando pela análise, atingindo níveis mais elaborados de síntese. Em algum momento da alfabetização o aluno Custódio assinará o seu nome completo, compreendendo melhor a composição global dele e sua constituição em palavras, sílabas, letras, pois já terá se apropriado da relação fotográfica do sistema alfabético de escrita, do modo próprio como ele se estrutura e se constitui.

#### 5.2. Os Diferentes Níveis do Conhecimento da Escrita

O conhecimento do sistema escrito alfabético, tanto pela criança, como pelo analfabeto adulto passa por diferentes níveis. O sujeito procura ativamente compreender a natureza da língua escrita à sua volta, formula hipóteses próprias. Suas hipóteses se contradizem e, superando estes conflitos, o conhecimento avança. Suas tentativas de escritas mostram seus “erros construtivos”, essenciais à aprendizagem.

As pesquisas realizadas nesta área revelam que:

1º. - Inicialmente as escritas espontâneas do sujeito não apresentam correspondência fonográfica. (“Escritas pré-silábicas”).

Maria do  
Rosário

ANTONIO

João mar de gaudia

Jose cabo da Silva

José Antonio

Jose Augusto de Souza

José Francisco da Silva

José Bispo da Cunha

Sra. Maria Souza da Silva

Helvécio Gonçalves de Souza

Luiz de S.

2º. - O sujeito descobre que a escrita representa a fala. Descobre o caráter simbólico da linguagem falada e o duplo simbolismo da linguagem escrita: A escrita representa a fala que representa o objeto. (“Escrita silábica - silábica-alfabética e alfabética”).

O sujeito vai compreendendo o que a escrita representa e como ela se estrutura e se constitui: Na nossa escrita alfabética, com apenas 26 símbolos gráficos recombinaos entre si podemos escrever tudo o que falamos. Os sinais gráficos não são arbitrários, são convencionais e com valor sonoro correspondente. O texto é constituído de palavras, estas de sílabas e a sílaba pode ter mais de uma letra (uma até cinco).

Quando o alfabetizando escreve: Umininu foi pasia (O menino foi passear), ele escreve como fala, isto significa que ele já descobriu como se estrutura a escrita alfabética.

3º. - A descoberta seguinte será a da escrita ortográfica: há uma forma padronizada de escrita. Cada pessoa não pode escrever como fala, pois os modos de falar são muito variados e a decodificação da escrita seria lenta e difícil. Há muitas convenções na linguagem escrita. Existe uma forma unificada para as letras, as palavras, para organizar as palavras na oração, para organizar uma página escrita. O aluno vai consolidando, desde o início da alfabetização, a sua aprendizagem das convenções e vai ampliando o seu conhecimento do modo como se estrutura e se constitui a linguagem escrita:

- Às vezes há correspondência biunívoca entre o som e a grafia. (Exemplo: mala), aqui escrevemos como falamos.
- Outras vezes não há correspondência fonográfica.

#### **Exemplo:**

1 - Falamos “mininu” e escrevemos menino. Falamos “padero” e escrevemos padeiro (mesmo no dialeto padrão a fala e a escrita se diferenciam).

2 - Mesmo som e grafias diferentes (chapéu - xale, rato-barra, alto - automóvel, caça-assa).

3 - Mesma grafia e sons diferentes (rato-barata).

4 - Grafia sem o som correspondente (hoje).

5 - Som sem a grafia correspondente (pneu).

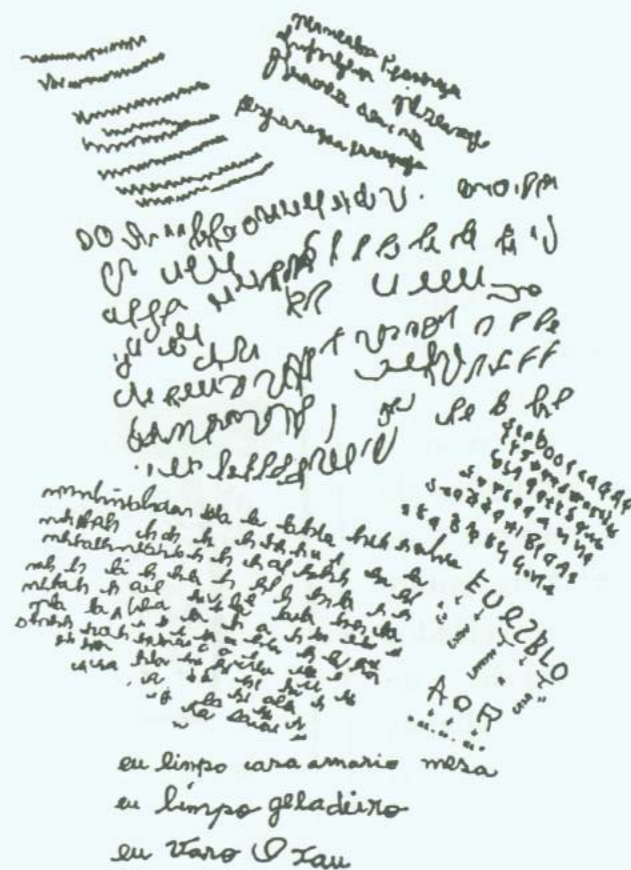
Tendo em vista o modo complexo de representação do sistema escrito alfabético-ortográfico, algumas implicações metodológicas se evidenciam:

- As regras básicas do sistema escrito convencional devem ser assimiladas pelos educandos. Não escamotear as dificuldades, elas existem. Evitar os falsos artifícios (tipo “o v é o chifre da vaca”, “o ponto de interrogação é uma bengalinha”) que não têm a ver com as características, propriamente, lingüísticas.
- Oferecer atividades planejadas para que o alfabetizando descubra e compreenda as regras do sistema escrito: observando, comparando ativamente, analisando as diferenças e semelhanças no som e grafia das palavras.
- Não é necessário repetir todos os possíveis padrões silábicos, esgotar cada grupo de famílias silábicas para iniciar um seguinte. O educando transfere ativamente o aprendizado de uma situação para outras semelhantes.
- É preciso rever a tradicional seqüência na alfabetização. Começar do mais fácil? O que é mais fácil ou mais difícil tem se mostrado muito relativo entre os diferentes alfabetizandos. Os fundamentos científicos dos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro nos mostram que o mais razoável é diagnosticar o conhecimento atual do sujeito, o nível de sua concepção sobre o sistema escrito e visualizando a etapa seguinte que lhe falta compreender, organizar desafios que lhe permitam avançar.

Paulo Freire há longos anos vem insistindo no fato de se partir do conhecimento do educando, de seu “universo vocabular”, de seu nível de consciência do mundo, não para permanecer nele, mas superá-lo através do diálogo educativo.

- Convivendo com uma multiplicidade de materiais escritos fora da escola como também na sala de aula e tendo a oportunidade para pensar, perguntar, quando surgem as dúvidas, nos momentos de leitura silenciosa e de escrita espontânea, os alfabetizando vão descobrindo palavras novas, independentemente da seqüência planejada pelo professor.

Os educandos vão compondo sua leitura e escrita por tentativas, hipóteses, generalizações, “erros construtivos”. É fundamental favorecer e valorizar este acontecimento. O aluno não aprende só o que o professor ensina.



Recebemos os alfabetizando adultos em diversos níveis de conhecimento sobre a escrita. O alfabetizador precisa instrumentar-se para saber trabalhar com esta heterogeneidade.

### 5.3. Concepção de Aprendizagem

Esta postura do educador supõe uma concepção construtivista de aprendizagem: O sujeito é ativo, faz elaborações inteligentes. Nega aquela concepção behaviorista de aprendizagem como um acúmulo linear de informações, recepção e armazenamento de informações de fora. A concepção bancária de Educação, contra a qual nos alerta Paulo Freire, entende a mente do educando como um receptáculo, depósito de informações prontas. Aqui o educador não comunica, faz comunicados. A aprendizagem não é linear, é descontínua, supõe avanços, momentos de estagnação devido aos conflitos e mesmo momentos de aparente retrocesso.

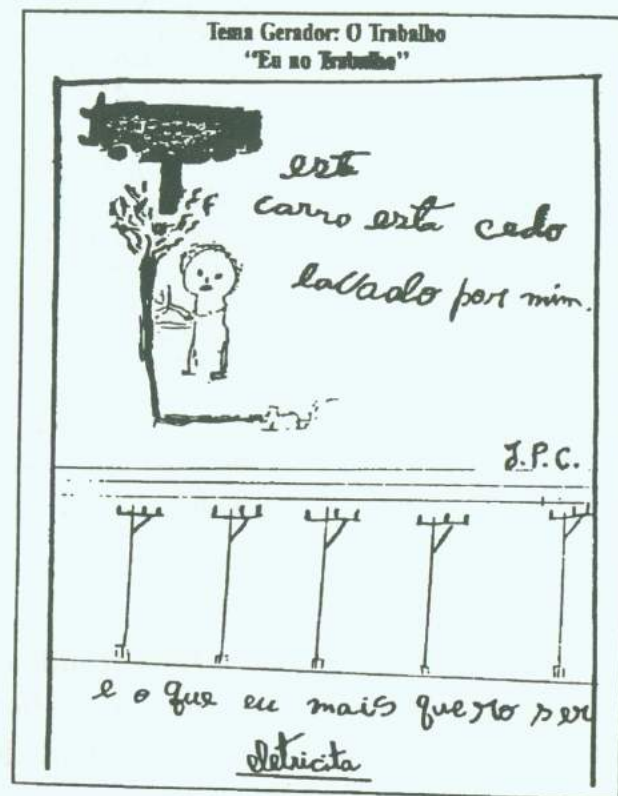
Outro detalhe metodológico importante: É mais coerente com o uso funcional-social da linguagem alternar a apresentação das palavras

conforme a variação da posição das vogais (v) e consoantes (C), (CV-CVV-VC-CCV-CVC). Estas palavras serão sempre selecionadas do contexto significativo vivenciado pelos educandos.

Sabemos que no nível silábico de conhecimento sobre o sistema escrito, o sujeito escreve um sinal gráfico para cada sílaba falada. (Exemplo: CVO = "cavalo"). O sujeito precisa descobrir que a sílaba pode ter uma ou mais letras (elefante, transporte) para avançar para a compreensão alfabética da escrita. Desde o início da alfabetização é necessário, então, ter contato com esses variados modelos de constituição de sílabas. Destacar apenas sílabas do tipo CV (macaco) durante os primeiros meses da alfabetização pode gerar uma indevida generalização de que a sílaba é sempre de duas letras, do tipo CV.

Tendo em vista que numa mesma classe há sempre heterogeneidade, níveis diferentes de conhecimento do mundo e níveis diferentes de concepção sobre a escrita, concluímos que a alfabetização exige acompanhamento individualizado, tarefas diferenciadas, além dos momentos coletivos. No desenvolvimento das atividades didáticas, é recomendável intercalar momentos coletivos de trabalhos e discussões em plenárias de classe ou em pequenos grupos e momentos de concentração individual, em tarefas diferenciadas ou não-diferenciadas. O conhecimento pessoal avança no processo social de trocas entre colegas, no processo dialógico, nas intervenções do educador.

É fundamental o trabalho pedagógico da alfabetização sempre contextualizado, sistemático, seqüenciado, coletivo e diferenciado.



A **oralidade**, a **leitura** e a **escrita** são os três pilares básicos da alfabetização em Língua Portuguesa. Diariamente presentes na sala de aula, na forma de textos significativos e variados, oferecem o contexto vivo indispensável ao trabalho com a linguagem. Deste contexto, trabalhando inicialmente em sua totalidade de significações, passamos ao momento da análise: análise dos conteúdos e de aspectos formais da língua, no uso funcional dela. Depois da análise, vivenciamos um novo momento, mais elaborado, de síntese, um nível mais elevado no processo espiralado do conhecimento.

O "texto" - unidade de significações, falado, lido ou escrito - é o ponto de partida de toda atividade alfabetizadora. Esta totalidade semântica é "**tema gerador**", gera a decodificação dos significados, dos sentidos; gera oralidade, escrita, a busca de mais leitura e gera a análise lingüística. Dos temas geradores selecionamos, com os alfabetizandos, as palavras significativas que também são "palavras geradoras". É dentro do texto que estudamos os aspectos estruturais da linguagem escrita.

Partir do texto é partir da linguagem cotidiana de que faz uso o alfabetizando: do que fala e como fala, do que escreve e como escreve, do que lê e como interpreta, recria e como faz a sua releitura dos textos dos autores.

É preciso assumir uma metodologia que recupere a concepção de linguagem como ação intersubjetiva e prática. É preciso negar a visão de "linguagem escolar" onde se prioriza o uso de termos sofisticados, o uso de clichês, de expressões artificiais e adotar uma concepção de linguagem onde o aluno tenha lugar dentro dela, que seja capaz de preservar o discurso do sujeito, que é profundamente pessoal, mesmo considerando o seu esforço em assimilar as normas convencionais, historicamente construídas, do sistema escrito.

Numa mesma atividade integramos os processos de falar-escrever-ler. Toda atividade supõe o momento de discussão, de efusiva oralidade, de expressividade oral, seja antes ou depois da tarefa programada.

#### 5.4. As variedades Lingüísticas

Quando os alfabetizados falam, o educador pode observar as características particulares de sua fala, e a partir daí, respeitando as suas variedades lingüísticas, e, sem pretender substituí-las, planejar ocasiões para que eles possam também ir fazendo uso da considerada “norma padrão” da linguagem falada e escrita de uso exclusivo da elite dominante, para poderem manejá-la em contextos sociais diferentes dos seus. Os alfabetizados estão já cientes do fato de que há variedade lingüística de prestígio e há aquelas socialmente estigmatizadas. Eles já chegam para o curso de alfabetização buscando esta outra variedade lingüística que lhes falta. É preciso corresponder à expectativa deles e ao mesmo tempo problematizar, refletir sobre a questão lingüística, sem aquela velha polarização do certo e errado. A linguagem popular oral não é a forma errada.

#### TEXTO COLETIVO



*O SONHO DE MUITOS*

O sonho de todo migrante é retornar à sua terra natal. É viver a vida que a natureza oferece!

José é dos muitos que sonham em retornar à sua terrinha!

Foi obrigado a vir para São Paulo, por que os latifundiários compraram suas terras, por um mínimo preço.

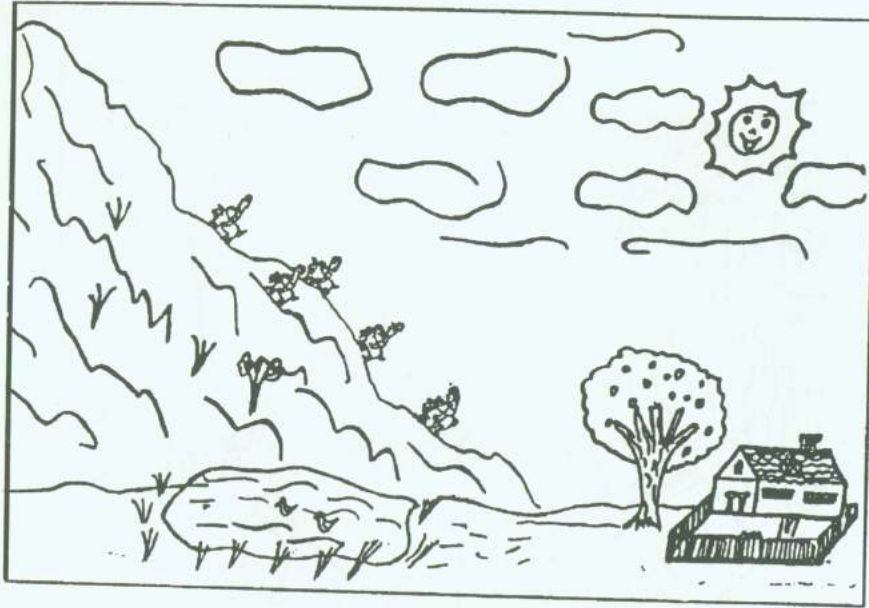
Aqui José trabalha muito, mas não se acostuma com o dia a dia agitado que São Paulo oferece. Por isso seu grande sonho é retornar ao seu lugar de origem.

José trabalha muito para ter uma estabilidade financeira e futuramente poder curtir a vida, junto à natureza, sua mulher e seus filhos!

**Este não é o sonho de muitos?**



## TEXTO COLETIVO



### MINHA BRINCADEIRA DE INFÂNCIA

A brincadeira preferida da Maria do Carmo era a competição de corridas de cabrito.

Ela montava no cabrito com os seus irmãos e todos subiam a montanha.

Ao voltarem alegres e saltitantes sempre havia um irmão que contava as peraltices.

Sua mãe Tereza os esperava com o chicote.

Apanhavam, mas no dia seguinte lá estavam todos novamente.

Observar também, atentamente, o aparecimento das **marcas da realidade histórico-cultural** dos educandos nas diversas situações alfabetizadoras. Os valores, crenças, rituais, medos, pressuposições, imagens internas, suas memórias, regras sociais interiorizadas, seus desejos, seus sonhos, vão se mostrando na oralidade, nos comentários das leituras feitas, nas escritas espontâneas, nos textos coletivos ditados pelos alfabetizandos e escritos pelo alfabetizador na lousa. É a história de cada um sendo incorporada aos trabalhos de alfabetização.

## TEXTO COLETIVO

### O TRANSPORTE

O transporte coletivo é muito importante para o trabalhador.

Os moradores do Jardim Filhos da Terra conquistaram seu transporte com muita luta. Isto é bom para todos os moradores, depois de tanta luta eles merecem!

Parabéns, Filhos da Terra!

Núcleo de Alfabetização do Jd.

Filhos da Terra Monitora: Ana

Lúcia

Supervisora: Lena



A Igreja ficou  
Pra pontificar a  
Alma mais muitas  
Gente não sãda a  
Repeito usa pra  
Utros fio como  
Politico eu não  
Aprovo esta é  
minha opinião

A.M.d.S.

Ao abordar cada novo tema, partimos sempre do momento em que se encontram os alfabetizandos, de suas condições de chegada, de sua linguagem, dos conhecimentos que já trazem a respeito do processo de escrita e leitura, das suas concepções sobre o mundo.

A partir do que lhes falta conhecer, planejar novas situações que provoquem o seu crescimento, o avanço na língua escrita, a ampliação de suas experiências e de sua visão de realidade.



universo simbólico é muito variado. A escola não tem desenvolvido a articulação das múltiplas formas de linguagem. Tem priorizado a linguagem verbal e escrita em detrimento da fala e da leitura e não tem trabalhado as outras formas de linguagem: a música, o teatro, a fotografia, figuras, objetos de escultura, pintura, desenho, filme, slide. Como podemos ler uma foto, um slide, uma pintura? Como expressar o pensamento, os sentimentos através de desenhos, recorte-colagem, dramatização, poesia e canto?

Uma conseqüência pedagógica óbvia do exposto no parágrafo acima é que o livro didático tradicional, como único material, é por demais restrito. Optamos pela multiplicidade destes materiais didáticos como ponto de partida para a expressividade oral e escrita e como codificações que possibilitam a leitura do mundo, através das decodificações que os alfabetizando fazem.

É preciso resgatar na sala de aula as diferentes formas de linguagem evitar a tradicional dicotomia: uma linguagem própria de escola e a linguagem rica e variada do mundo.

## 5.6. Uma Variedade de Materiais Escritos

No mundo letrado de hoje, há uma enorme variedade de material escrito: os mais diferentes tipos de veículos de leitura (documentos pessoais, indumentárias com que nos vestimos, jornais, revistas, boletins, cartões, livros de literatura, livros científicos, livros didáticos) e há os diferentes tipos de conteúdos impressos (logotipos, logomarcas, anúncios de propaganda, rótulos, avisos, placas, bilhetes, cartas informais, comunicados formais, notícias, contos, bulas de remédios, provérbios, quadrinhas, parlendas, adivinhações, slogans, piadas, crônicas, poesias, cartuns, quadrinhos, gráficos estatísticos, ditados populares escritos nas carrocerias dos caminhões, receitas culinárias, frases escritas nas paredes das ruas, romances, textos informativos, literatura de cordel). São muitos os tipos de leitura que a vida social oferece ao usufruto. Fazemos com que entrem também para a sala de aula.

Enquanto trabalhamos esses diversos materiais de leitura, desafiamos os alunos a identificarem as peculiaridades de cada um deles, comparando suas diferenças. Por exemplo, entre uma notícia e uma poesia, descobrir a linguagem mais direta de uma e o uso mais simbólico e estético na linguagem da outra.

*“A atividade do desenho é pensamento, elaboração afetiva e cognitiva sobre as leituras que fazemos do mundo”.* Madalena Freire  
Valorizamos a metodologia de alfabetização que resgata o desenho - linguagem do alfabetizando adulto.



*“A atividade do desenho é pensamento, elaboração afetiva e cognitiva sobre as leituras que fazemos do mundo.”*  
Madalena Freire

Valorizamos a metodologia de alfabetização que resgata o desenho - linguagem do alfabetizando adulto.



Sensibilizar também de uma maneira prática, funcional e experiencial para os diversos tipos de escrita - a descrição, narração, dissertação, além dos textos normativos (tipo regras, receituários), reconhecendo como eles estão presentes no nosso cotidiano, na nossa fala de toda hora.

Aprimorar a observação do cotidiano e ver como muda o texto quando mudam as suas condições de produção. Por exemplo, a partir de uma estória com ilustração em seqüência e sem texto escrito, uma dupla de alfabetizando escreve a estória como se fosse a própria personagem da ilustração, fazendo a narrativa para um amigo íntimo. Outra dupla escreve a estória como se fosse um repórter que presenciou a cena e escreve a notícia para o jornal. Comparar depois as diferentes produções. Modificando as situações imediatas, ponto de vista de quem escreve, mudando o locutor e o interlocutor e criando oportunidades para os educandos observarem e compararem as diferentes produções, estaremos trabalhando a linguagem de forma ampla em sala de aula. O leitor produz sua leitura a partir do lugar social e histórico que ocupa. Enquanto lê, o leitor se constitui, se representa. É interessante, por exemplo, comparar as diversas leituras denotativas e conotativas que diferentes educandos fazem de um único texto, e que outras pessoas fazem deste mesmo texto.

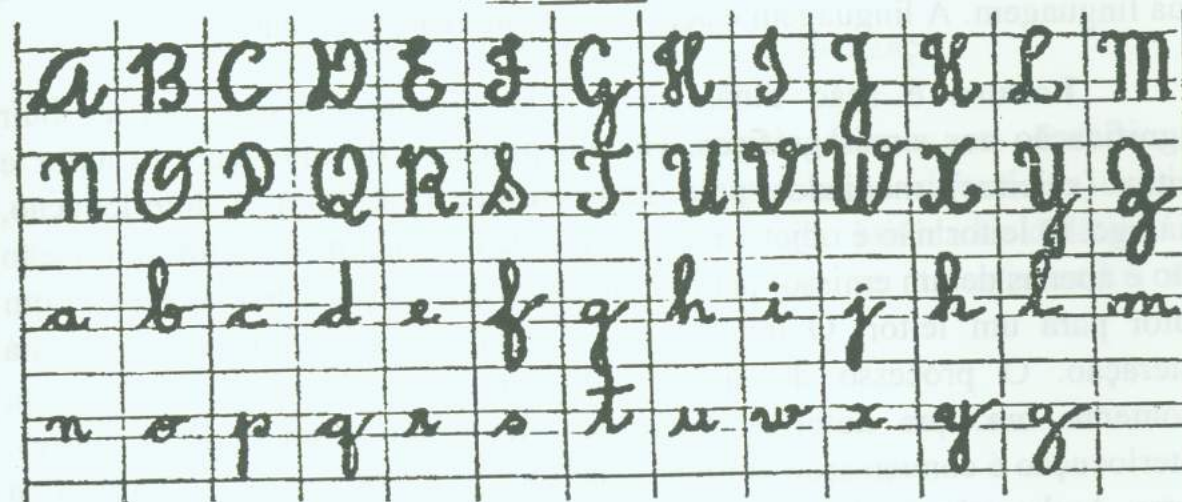
Imaginar essas diferentes situações não é algo alienante, simplesmente fantasioso não. É vivenciar na sala de aula as várias situações sociais reais de produção da escrita e da leitura. É ampliar a compreensão do educando sobre o processo de produção da língua escrita. É ir além do óbvio, ir além da interpretação do que o texto diz. É ler também o não-dito. Compreender um texto implica conhecer os mecanismos subjacentes a ele, isto é, conhecer as condições de produção do texto.

As condições de produção da linguagem se referem: ao momento histórico da sociedade, ao contexto histórico-social do autor e leitor, à ideologia e às intenções de um e de outro, às situações imediatas ao momento de produção, ao objetivo e ao destinatário do texto e às leituras anteriores de ambos. Há ainda as condições do próprio texto, o tipo de texto, como ele foi codificado e decodificado.

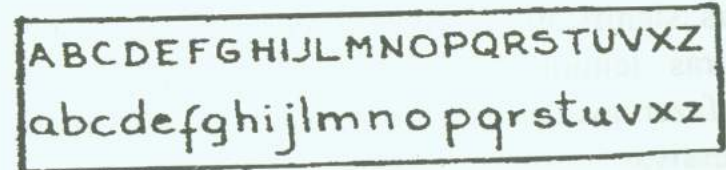
Mais criativo do que seguir apenas um livro didático é o professor preparar uma coletânea de variados materiais de leitura, inspirados nas diversas formas de linguagem. Além de compor uma antologia de textos para leitura oral pelo professor, possibilitar que os alfabetizando leiam livros inteiros de leitura, com texto rápido e ilustração. Na literatura infanto-juvenil há inúmeros exemplares de reconhecidas obras de valor literário-estético, apropriados também para adultos porque são literatura universal. Os bons textos literários além de desenvolverem o gosto pela leitura, ampliam o contato com a linguagem-padrão e ajudam na aquisição de formas convencionais da escrita. Textos escritos pelos próprios alunos e ilustrados podem ser datilografados, impressos e colecionados num livro de classe e devolvidos à leitura por todos.

## O ALFABETO

### Letra Cursiva



### Letra Tipo Bastão ou SCRIPT



### Letra de Imprensa



## 5.7. Tipos de Letras, Linguagem, Leitura e Escrita

Geralmente a escola trabalha quase que exclusivamente com o tipo cursivo de letra, e pouco com os demais tipos. É importante o contato com a letra impressa, própria da maioria dos materiais de leitura disponíveis fora da escola. Consideramos apropriado o trabalho com os diversos **tipos de letras** na alfabetização, mas é fundamental respeitar a preferência do alfabetizando adulto por um determinado tipo.

O trabalho pedagógico na alfabetização vai depender, portanto, da conceituação que temos do que é linguagem, leitura, escrita e fala.

A **linguagem** é produção histórica da humanidade, não é apenas um código, um conjunto de regras a serem aprendidas, não é um instrumento ou bem universal, neutro, já pronto, convencional e disponível ao uso por todos. Há muitas variedades lingüísticas em conflito. Estas variedades não são estáticas, vão mudando no tempo. O lugar social do sujeito determina a sua linguagem. A linguagem é ação intersubjetiva e pragmática.

**Leitura** é ação dinâmica e criativa que consiste em atribuir significação aos sinais gráficos. Há um processo de interação do autor e leitor (sujeitos) mediados pelo texto (objeto). Leitura é interlocução, diálogo. O leitor não é objeto, receptáculo da mensagem do autor. A relação não é apenas de um emissor para um receptor. A relação não é apenas de um autor para um leitor. O leitor também cria a significação do texto, há interação. O processo de significação surge no momento da leitura, momento em que autor e leitor se encontram como interlocutores. Interlocução é conversação entre pessoas. Não é a fala de uma pessoa para a outra. Ambos são produtores do texto, agem sobre o texto, encontram-se no texto. Saber ler é ir além da interpretação literal, supõe relacionar o lido com experiências significativas vividas, comparando com outras leituras feitas, com outras leituras do mesmo texto feitas por outros, reler diferentemente, fazer avaliação apreciativa e crítica, recriar o texto em atividades expressivas verbais, cênicas, plásticas, musicais. Descobrir significados figurados, simbólicos. A leitura amplia e reestrutura os nossos conhecimentos, modifica nossas imagens interiores, nossa visão do mundo. Do embate de significações, as do leitor e as do texto, emerge o prazer, a dimensão lúdica da leitura.

**Escrita** é desvelamento do mundo, é registro, é memória, é documento. O texto espontâneo do alfabetizando expressa as contradições sociais em que ele vive. Revela, denuncia. Enquanto escrevemos, vamos organizando melhor o pensamento, os sentimentos e o nosso entendimento do mundo. A escrita também pode ser emancipadora, anunciar o sonho. A escrita tem uma função transformadora do social e tem também função pragmática, função social mais imediata. Ela serve para estabelecer comunicação à distância e na ausência do interlocutor, para atingir um grande número de interlocutores em diferentes lugares.

A escrita mantém diferenças estruturais em relação à fala e isto é preciso levar em consideração na alfabetização.

No conhecimento do mundo, os diversos assuntos são profundamente integrados. Na alfabetização, o trabalho com a linguagem deve integrar conteúdos das ciências humanas e naturais.

Vemos aí a riqueza que é o trabalho da alfabetização.

A linguagem se reveste de múltiplas formas no mundo do alfabetizando. As atividades diárias da alfabetização devem se dar no contexto desta pluralidade simbólica. Em cada atividade didática os princípios metodológicos aqui declarados devem ser transformados em realidade.

Consideramos muito importante esta reflexão em torno de nossos princípios metodológicos básicos da alfabetização, porque:

1º. - Assim pudemos organizar, clarificar e socializar entre todos os educadores do MOVA-SP a nossa síntese sobre a questão da metodologia da alfabetização.

2º. - Esta síntese pôde ser utilizada como um planejamento global de onde pudemos arrolar e seqüenciar os itens que foram aprofundados e discutidos nos encontros de formação dos educadores do MOVA-SP.

3º. - Os princípios metodológicos aqui sintetizados fundamentaram todos os trabalhos de criação dos materiais didáticos do MOVA-SP.

## I Congresso dos Alfabetizandos da Cidade de São Paulo

### Os alfabetizandos apresentam sua visão do processo de alfabetização e fazem propostas

16 de dezembro de 1990

É intenção deste texto ser fiel à fala dos alfabetizandos, retratar as condições do analfabetismo, sua concepção de alfabetização, suas expectativas em relação ao processo de alfabetização e à realidade em que vivem.

Este retrato foi tirado a partir do questionário **OUVINDO O ALFABETIZANDO ADULTO**, que considera basicamente os seguintes aspectos:

- Histórico sócio-econômico-afetivo.
- Situação atual do alfabetizando enquanto leitor, escritor e sujeito de sua realidade.
- Expectativas e perspectivas de participação e alteração desta realidade.

Com base nessas informações, o alfabetizando adulto poderá refletir em seu núcleo, contribuindo de forma decisiva nos rumos da alfabetização na Cidade de São Paulo.

#### 6.1. "Não somos analfabetos porque queremos"

**"Morava na roça - Bahia, não tinha escola perto. Era mais de meia légua a distância da escola pra casa. Em São Paulo precisei**

**trabalhar em casa de família onde pudesse comer e dormir porque não tinha família aqui. Nessas casas trabalhava das 6 da manhã às 11 da noite. De manhã levava as crianças para a escola e à noite servia a janta para os maridos das patroa” (ZEZÁLIA, 37 ANOS).**

As várias histórias de vida contadas pelos educandos são muito parecidas quando eles tentam explicar porque não conseguiram aprender a ler e a escrever quando eram crianças.

A condição de pobreza das famílias faz com que as crianças tenham que trabalhar desde cedo para ajudar os pais, trabalhando na roça ou empregando-se na indústria, comércio e serviços domésticos. Além disso, as escolas são poucas e estão muito longe de suas casas. Mais tarde, quando jovens ou adultos, precisam se deslocar para a cidade grande à procura de um trabalho melhor.

Os analfabetos vindos dos mais distantes lugares e os analfabetos já residentes na grande cidade se deparam com inúmeras dificuldades, inclusive com coisas simples do cotidiano: pegar um ônibus, ir ao supermercado, saber das notícias - quando se defrontam com a escrita, sentem-se como se fossem “cegos”.

Como tudo na cidade é feito para quem sabe ler, os analfabetos vão percebendo que sua condição é motivo de “vergonha e humilhação”.

**“Sentimos tristes, humilhados em ter que sujar os dedos em todo lugar que chega. Sentimos mal em ver os outros assinarem o nome, ver uma revista, um jornal, só olha não consegue ler isto deixa a gente muito triste”. (Alunos do núcleo São Francisco - Vila Reis).**

É difícil parar diante da plaqueta de uma porta, diante do letreiro do ônibus e não saber o que está escrito lá, pedir informações, correndo o risco de receber indicações erradas e sofrer todo o tipo de gozação.

Diante da dependência de outras pessoas, a maioria dos analfabetos se sente “mal, chateado, amedrontado”.

Esta realidade faz com que os analfabetos sintam-se inúteis e incapazes. Muitos deles não se conformam e procuram fazer alguma coisa para sair desta situação.

O analfabeto não estudou dentro da escola, mas há um outro tipo de educação que é a aprendizagem de uma vida inteira.

Há ocasiões em que o analfabeto desenvolve conhecimentos fundamentais e indispensáveis: na luta pela sobrevivência, no aprendizado da profissão, no encontro entre pessoas da família e da comunidade, na participação nos movimentos populares por melhores condições de vida e por mudanças sociais.

O analfabeto jovem e adulto já aprendeu muitas coisas importantes na vida e já pode ensinar muitas coisas aos outros. Estes conhecimentos de vida são práticos e também teóricos, porque eles são uma descrição e uma explicação de fatos da vida.

Mas o analfabeto sabe que não pode ficar só com estes conhecimentos, é preciso ampliar sempre mais o seu saber, aprendendo a ler e a escrever, a desenvolver os cálculos matemáticos.

E é assim que o analfabeto se torna um alfabetizando, matriculando-se num curso de alfabetização e exigindo um curso de qualidade.

**“Muié não precisa estudá, só trabaiá e casá. Será?”**

**“Por insistência da minha mãe estudei dois anos, porque pelo meu pai mulher não devia estudar só os homens”. (Dercina Antonia de Melo - 55 anos).**

**“Não estudei por machismo de meu pai, mulher não era pra saber lê escreve carta pro namorado. E trabalha na roça podia. E trabalha em casa podia. Lê e escrevê não”. (Aluna do Mov. Alf. da Zona Leste II).**

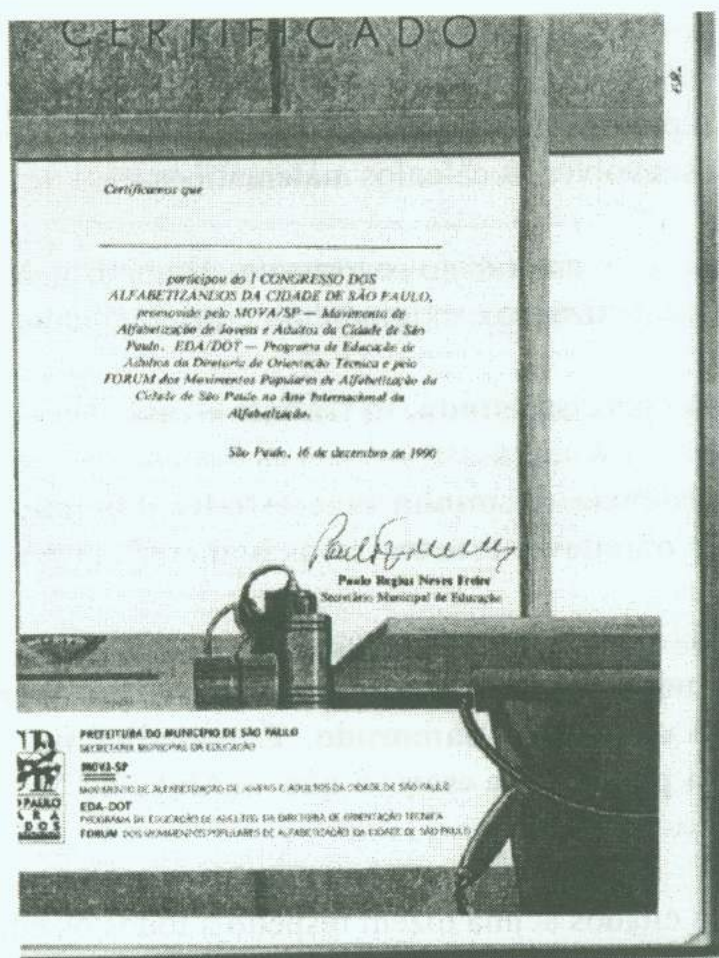
Os pontos citados acima dizem respeito a todos os educandos, mas é importante lembrar eles, em sua maioria, não são educandos, e sim

educandas. Mulheres, em grande parte, impedidas de estudar pela repressão do pai que entende que o papel da mulher é se preparar para o casamento e para isto não é preciso saber ler e escrever.

Ainda criança, a mulher é chamada a assumir responsabilidades que a sociedade lhe impõe - cuidar da casa e dos irmãos, além de ajudar no orçamento familiar trabalhando fora.

Essa situação de opressão ainda é presente. Com este acúmulo de tarefas e a incompreensão e o machismo do marido que tenta impedi-la, desestimulando e até proibindo sua participação no núcleo de alfabetização, fica difícil ter ânimo para estudar

Mas apesar destas dificuldades, as mulheres buscam romper barreiras, tomando consciência da importância de se alfabetizarem e de fazerem frente em todas as lutas populares.



## 6.2. O Educando no Processo de Alfabetização

### Críticas

“Se tivesse um livro pra gente estudar assim a gente aprendia a ler e escrever ao mesmo tempo.”

“Acho que seria bom se tivesse um livro pra cada um”. (Aparecida, 29 anos).

“Mais material para a gente trabalhar, como cartilha, provinhas para saber das nossas experiências”. (Claudinéia Dias da Silva).

“Deve passar muito tempo numa letrinha, só mudar quando a gente aprender. Não adianta copiar sem aprender nem que demore um ano numa palavrinha só.” (Constância Bispo dos Santos).

“Com bastante ditado, cópia e leitura. Com palavras simples todos os dias.” (Alunos do Mov. Alf. Zona Leste II).

“Acho que deveria ter mais horas e matéria certa por dia, deveria também ter uma sala de aula própria para o curso e ter aula de segunda a sexta-feira.” (Aluno do Mov. Alf. Zona Leste II).

“Acho que no curso deve ter só escrita, deve ser ensinado soletrado, sem debate, sem discussão. Depois que a gente aprender a ler e escrever então pode entrar as discussão é difícil para o analfabeto. Acho que a correção deve ser feita no caderno de 1 em 1 pela professora, não gosto, não acho certo ficar sem correção, ou correção feita pelos próprios alunos”. (José Maria - 25 anos).

### Elogios

“Eu acho que tá ótimo, as coisas que eu vejo aqui eu consigo aprender e o trabalho junto é muito bom. Eu me sinto bem aqui e é por isso que eu estou aqui.” (Mov. Alf. Zona Leste II).



“Mais ou menos há 19 anos atrás eu fiz o círculo de cultura. Não tinha muita diferença deste curso. A Moça que ensinava conversava, contava histórias e fazia com que a gente contasse.”(Maria das Graças).

“Todos os cursos de alfabetização deve ser como este trabalhar com a nossa realidade do dia a dia.”(Aluno do Mov. Alf. Zona Leste).

“Acho este curso avançado, tem reuniões conhece as pessoas dialoga com pessoas participa. Acho reuniões muito importantes tomo conhecimento do que está acontecendo do que foi feito e o que vai se fazer.”(Rita Conceição Santana).

“No MOBREAL a gente copiava tudo enchia o caderno. Aqui eu sinto mais responsabilidade e é a gente que faz os livros.”(Maria Dejacil de Oliveira Silva).

Muito melhor do que uma análise elaborada “de cima” da metodologia do projeto, aqui está um conjunto de avaliações dela.

Esta metodologia é algo em construção, um jeito de fazer que vai se construindo coletivamente, todos os dias em nossos núcleos. É importante que a partir deste texto discutam-se nos núcleos as críticas e elogios que o compõem e alimente-se com ele uma discussão mais aprofundada para desenvolvermos no Congresso.

O educando deve falar sobre a metodologia que desenvolvemos, opinar sobre ela.

### 6.3. Expectativas e Perspectivas de Vida

“(Aprender a ler) Muda a minha vida em tudo, para mim é mesmo que nascer de novo. Eu me sinto assim que nasci de novo, ressuscitei voltei ao mundo da realidade.”( Aluno do MOVA).

“Pretendo continuar estudando e si possível fazer uma faculdade. Lutar para ter uma casa e melhores condições de vida” (Idem).

Hoje é hora de tomar fôlego. Parar e avaliar todo o processo que já tivemos.

Para muitos educandos, estar alfabetizado representa uma mudança total, significa que uma nova vida começará. Outros sentem a alfabetização apenas como o começo de uma série de novos desafios que se seguirão. Com o que todos concordam, é que alfabetizar-se é libertar-se, quebrar correntes.

Ler e escrever passa a ser também alcançar uma nova fase de participação na sociedade, no movimento popular, nas comunidades.

Os educandos já perceberam que idade não é empecilho para a continuação dos estudos. Eles têm o direito inclusive de fazer planos ousados para o futuro, e fazem - “ser poeta”, “ser artista”, “ser escritor”, “fazer faculdade”- planos que em geral supostamente são propriedade de uma pequena parcela privilegiada da população.

O projeto se desenvolve rapidamente, já que os educandos descobrem os núcleos através de amigos, de outros alunos, do monitor que vai às suas casas divulgar o curso. Os espaços onde as aulas acontecem são os mais variados, desde a igreja até a garagem da casa do monitor.

E ao final, nos damos conta de que alguns educandos, entre suas expectativas de futuro, manifestam a vontade de serem monitores de alfabetização, revelando uma preocupação que vai além de suas vidas particulares, uma preocupação com o analfabetismo no país. Estão dispostos a mergulhar na dura tarefa de aprender ensinando.

## Equipe de Elaboração do Texto Base.

Gilberto Lopes Teixeira  
José Carlos Pícolo  
Mara Rejane de Moraes  
Marcos Edgar Bassi  
Maria Heloísa Aguiar da Silva  
Maria José Vale Ferreira

*São Paulo, 04 de Janeiro de 1991*

*No Ano Internacional da Alfabetização, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo realizou o I Congresso de Alfabetizandos da cidade de São Paulo. Este Congresso preparado desde julho de 1990 pelos núcleos da alfabetização teve seu momento culminante no dia 16 de dezembro de 1990, quando reuniu 5000 alfabetizandos, num imenso círculo de cultura.*

*O I Congresso dos Alfabetizandos da Cidade de São Paulo objetivou:*

- *Realizar um encontro que estreitasse os vínculos entre os Alfabetizandos, enquanto cidadãos da cidade de São Paulo;*
- *Aprofundar os debates em torno das causas do analfabetismo e os caminhos de sua superação;*
- *Estreitar as relações de trabalho e de compromisso entre alfabetizadores e alfabetizados;*
- *Concluir a discussão do Documento Base do I Congresso dos Alfabetizandos da Cidade de São Paulo, elaborado pelos núcleos de alfabetização dos Movimentos Populares e Núcleos de Ação Educativa;*
- *Apresentar trabalhos e atividades realizadas conjuntamente em cada região pelos alfabetizandos do MOVA-SP (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo), o EDA (programa de Educação de Adultos) e do Fórum dos Movimentos Populares.*

*O MOVA-SP nasceu das experiências de alfabetização desenvolvidas pelos Movimentos Populares em parceria com a administração popular e democrática a partir de 1989, respondendo à necessidade de enfrentar a situação de analfabetismo que caracteriza uma grande parcela da população de jovens e adultos da cidade de São Paulo. O MOVA-SP foi criado pelo decreto número 28302 de 21 de novembro de 1989 da Prefeita Luiza Erundina de Sousa.*

*Em ação conjunta com o Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização da Cidade de São Paulo e SME, o MOVA-SP estabelece convênios com o fim de criar núcleos de alfabetização. A SME garante a orientação político-pedagógica e a formação permanente dos educadores populares, bem como apoia, financeira, técnica e materialmente as entidades conveniadas.*

*Em seu primeiro ano de funcionamento, o MOVA-SP implantou 626 núcleos de alfabetização em convênio com 57 movimentos populares, tendo formado 2001 alfabetizadores e matriculado 12185 alfabetizandos.*

*A idéia da criação de um Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização da Cidade de São Paulo surgiu em abril de 1989 a partir da reunião conjunta entre SME e os grupos, movimentos e educadores comprometidos com a educação de jovens e adultos de São Paulo.*

*A partir daí, vários movimentos que já mantinham iniciativas isoladas nesta área, reuniram-se num Fórum a fim de unificar esses trabalhos e ampliá-los, tendo em vista o compromisso da nova administração da Prefeitura de São Paulo com as causas populares.*

*Uma das preocupações do Fórum é estar organizado para dar continuidade ao projeto de alfabetização, independentemente de quem estiver administrando a Cidade, defendendo a organização livre e autônoma dos movimentos populares, sem atrelamento ao Estado ou partido político.*

O Fórum é composto por dois representantes de cada movimento ou entidades associadas. Com o objetivo de descentralizar e aprofundar as discussões, foram criados FÓRUMS REGIONAIS. O FÓRUM MUNICIPAL é a instância máxima dos movimentos, espaço onde se dão as discussões referentes à sua organização, suas lutas e seus compromissos.

O EDA é um programa de alfabetização e pós-alfabetização (suplência) que nasceu em São Paulo, no início da década de 70, executado pela Secretaria Municipal do Bem-Estar Social em convênio com a fundação MOBREAL. Uma de suas principais fundadoras foi a atual Prefeita de São Paulo, Luiza Erundina de Sousa.

Em 1973, com base no Parecer 44/73 do Conselho Estadual de Educação, a SEBES definiu programação e duração para os cursos, regulamentando a equivalência com o ensino regular de 1ª a 4ª séries.

A partir de 1984, com o encerramento do convênio com o MOBREAL e com a autorização do CEE, o programa passou a dominar-se "Programa de Educação de Adultos".

A atual administração, cumprindo o que determina a Constituição no que se refere à universalização do ensino fundamental, transferiu o EDA de SEBES para SME em 27 de julho de 1989, com a preocupação de integrá-lo à escola de 1º grau como um todo e à suplência II, programa que se desenvolvia na SME desde 1976.

Hoje o EDA mantém 832 classes nas escolas da Rede Municipal de Ensino e 325 classes em espaços cedidos pela comunidade através de convênios.

A discussão do Documento Base foi um dos momentos mais significativos do Congresso. Pela primeira vez na história da Educação Brasileira uma massa de alfabetizandos pode apresentar e discutir suas teses e deliberar sobre a continuidade dos esforços pela superação do analfabetismo na cidade, que concentra o maior número de analfabetos da América Latina, ultrapassando um milhão.

Dentre as teses mais discutidas, os alfabetizandos apontaram a necessidade da pós-alfabetização para combater a regressão ao analfabetismo e a implementação de círculos de cultura equipados com múltiplos meios e formas de desenvolvimento da leitura, escrita e do cálculo. Por outro lado, ficou muito evidente no I Congresso dos Alfabetizandos da Cidade de São Paulo a necessidade de uma alfabetização de gênero na medida em que o analfabetismo da mulher tem características próprias, em função da discriminação que sofre em nossa sociedade.

Para seu conhecimento e divulgação vai anexo o cartaz, o programa do Congresso e o Documento Base.

Fraternalmente,

PAULO REGLUS NEVES FREIRE  
Secretário Municipal da Educação

MOACIR GADOTTI  
Coordenador Geral do MOVA-SP

## Alguns Documentos Básicos do MOVA - SP

### 7.1. Decreto de Criação do MOVA - SP

GABINETE DO PREFEITO  
DECRETO Nº 28.302, de 21 de novembro de 1989.

*Institui o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo junto à Secretaria Municipal de Educação e de outras providências.*

LUIZA ERUNDINA DE SOUZA, Prefeita do Município de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei, e CONSIDERANDO o disposto no artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que prevê a eliminação do analfabetismo nos 10 primeiros anos da promulgação da Constituição Federal de 1988;

CONSIDERANDO a existência no Brasil, segundo cálculos da UNESCO, de mais de 20 milhões de jovens e adultos sem instrução e mais de 15 milhões de semi-alfabetizados;

CONSIDERANDO que na Região Metropolitana da Grande São Paulo existem 1 milhão de jovens e adultos sem escola e dois milhões e meio de jovens e adultos com menos de 4 anos de estudo;

CONSIDERANDO que a educação de jovens e adultos constitui uma das grandes prioridades da Secretaria Municipal de Educação, na atual gestão;

CONSIDERANDO que o ano de 1990 foi aclamado pela UNESCO como o "Ano Internacional da Alfabetização";

## DECRETA:

Art. 1º - Fica instituído junto à Secretaria Municipal de Educação o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo - MOVA-SP.

Art. 2º - A Secretaria Municipal de Educação fica autorizada a firmar convênios e acordos com entidades assistenciais, sociedades e associações regularmente constituídas, nos termos do disposto no artigo 3º da Lei nº 7.693, de 6 de janeiro de 1972.

Parágrafo único - Poderão ser concedidos auxílios e subvenções a entidades conveniadas, no valor a ser fixado no termo próprio, por classe de alfabetização de adultos a ser criada.

Art. 3º - A Secretaria Municipal de Educação, juntamente com as entidades conveniadas manterá permanente "FÓRUM dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo", que estabelecerá as diretrizes e princípios gerais do Movimento ora criado.

Art. 4º - As despesas com a execução deste decreto correrão por conta da dotação orçamentária do código 16.30.08.42.1872.480.3132, da Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa - CONAE, do orçamento do exercício de 1990.

Art. 5º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 21 de Novembro de 1980, 436º da fundação de São Paulo.

LUIZA ERUNDINA DE SOUZA, PREFEITA

HÉLIO PEREIRA BICUDO, Secretário dos Negócios Jurídicos

AMIR ANTONIO KHAIR, Secretário de Finanças

PAULO REGLUS NEVES FREIRE, Secretário Municipal de Educação

LADISLAW DOWBOR, Secretário dos Negócios Extraordinários  
Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 21 de Novembro de 1989.

JOSÉ EDUARDO MARTINS CARDOZO, Secretário do Governo Municipal

### 7.2. Carta de Princípios de Parceria do MOVA-SP

Proposta aprovada pelo FÓRUM MUNICIPAL  
em 03 de setembro de 1990.

1. Parceria efetiva entre a Secretaria Municipal de Educação e o Fórum dos Movimentos de Alfabetização no Composição do MOVA-SE.
2. A linha político-pedagógica do MOVA-SP será objeto de elaboração conjunta pela Secretaria Municipal de Educação e pelos movimentos, resguardando a estes últimos a liberdade de adequarem tais propostas em sua realidade específica. O mesmo se aplica à elaboração de material didático, pedagógico e metodológico.
3. Liberdade para que os movimentos escolham seus monitores e supervisores, de tal modo que sejam preservados os princípios centrais do projeto político-pedagógico estabelecido em conjunto pelos movimentos e pela Secretaria Municipal de Educação. Eventuais casos que se chequem frontalmente com tais princípios serão objeto de parecer por parte da Secretaria Municipal de Educação quando dos cursos de capacitação, pareceres estes que serão encaminhados às entidades em questão para sua auto-avaliação e decisão final.
4. Dentro da linha político-pedagógica estabelecida em conjunto pela Secretaria Municipal de Educação e pelos movimentos, assegura-se a autonomia aos movimentos quanto à realização de debates, programas de formação específicos e atividades paralelas.



supervisores, monitores e alunos, a fim de que a Coordenação Geral do MOVA-SP emita parecer técnico sobre o fiel cumprimento deste convênio.

#### Subcláusula Terceira

O processo de pagamento conterá o requerimento de solicitação do pagamento formulado pela ENTIDADE e o parecer técnico da Coordenação Geral do MOVA-SP.

#### CLÁUSULA SEGUNDA

A ENTIDADE manterá em funcionamento no mínimo \_\_\_\_\_ e no máximo \_\_\_\_\_ classes, podendo a SECRETARIA autorizar o funcionamento de novas classes, além do número acima estabelecido, mediante aditamento do presente termo.

#### CLÁUSULA TERCEIRA

A ENTIDADE seguirá o Calendário Escolar a ser fixado de comum acordo com a SECRETARIA; com orientação pedagógica recebida através da Coordenação Geral do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo - MOVA-SP.

#### CLÁUSULA QUARTA

Os alunos serão matriculados diretamente pela ENTIDADE formando classes de no mínimo 15 alunos, obedecendo-se aos critérios fixados pela SECRETARIA e ENTIDADE, incluindo-se a criação e o fechamento de classes.

#### CLÁUSULA QUINTA

A SECRETARIA e a ENTIDADE conveniada designará a relação do número de monitores e de supervisores correspondentes, necessários para o bom andamento das classes existentes.

#### CLÁUSULA SEXTA

A ENTIDADE se compromete a ceder o espaço físico adequado para o funcionamento das classes, zelando pela limpeza e conservação das dependências a serem utilizadas pelos alunos.

#### CLÁUSULA SÉTIMA

A ENTIDADE se submeterá à fiscalização da SECRETARIA através da Coordenação Geral do MOVA-SP, conforme o disposto no Decreto nº 28.630, de março de 1990, quanto ao normal funcionamento do curso e o cumprimento do presente convênio.

#### Subcláusula Única

A ENTIDADE conveniada obriga-se a manter em dia a contabilidade e o movimento de despesas relativo ao desenvolvimento deste Convênio do Projeto MOVA, bem como permitir o exame dos livros contábeis e de toda a documentação, quando solicitado pela Secretaria Municipal de Educação ou por qualquer outro órgão competente da Administração Municipal.

#### CLÁUSULA OITAVA

A SECRETARIA e a ENTIDADE estabelecerão em conjunto os critérios para elaboração e realização de provas. A expedição dos atestados de escolaridade aos aprovados será efetuada através das Escolas Municipais de 1º Grau e dos Núcleos de Ação Educativa.

#### CLÁUSULA NONA

A orientação pedagógica deste projeto será construída pelo conjunto de entidades e pela Coordenação Geral do MOVA-SP, devendo ser assumida pelas entidades, supervisores e monitores, respeitando-se o cronograma e o planejamento das atividades previstas.

### CLÁUSULA DÉCIMA

O presente convênio terá vigência de 1(um) ano, a partir de \_\_\_\_\_ ficando automaticamente prorrogado por igual período desde que não haja manifestação contrária das partes, por escrito, apresentada com antecedência mínima de 30 (trinta) dias, assegurando-se o término do período letivo em curso.

### CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA

As despesas decorrentes do presente Termo de Convênio correrão por conta da dotação própria.

### CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA

O presente Termo de Convênio poderá ser rescindido nos seguintes casos:

1. Inadimplência de suas cláusulas.
2. Denúncia de uma das partes conveniadas, mediante aviso escrito e prévio com no mínimo de 30 dias de antecedência.
3. A qualquer tempo, por mútuo acordo.

### Subcláusula Única

Toda irregularidade no que concerne às cláusulas deste convênio será oficiada pela Coordenação Geral do MOVA-SP ao Secretário Municipal de Educação, que deliberará quanto à implicação de Suspensão do pagamento e demais providências cabíveis.

### CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA

Os casos omissos serão solucionados de comum acordo entre as partes conveniadas.

### CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA

Fica eleito o foro da Comarca Capital de São Paulo para dirimir quaisquer divergências decorrentes da lavratura do presente instrumento.

### CLÁUSULA DÉCIMA QUINTA

Fica a ENTIDADE dispensada do pagamento do preço concernente à elaboração e lavratura do presente termo, de acordo com o disposto no Decreto Municipal 28.483/89.

E por estarem de acordo com o estipulado, o presente termo foi datilografado em 3(três) vias, sendo depois lido e achado conforme, assinado pelas partes, duas testemunhas e sendo uma das vias devidamente arquivada junto à Comissão de Acompanhamento e Fiscalização de convênio da Secretaria.

São Paulo, de \_\_\_\_\_ de 1990.

ENTIDADE

SECRETARIA

TESTEMUNHAS:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## 7.4. Procedimentos Relativos aos Convênios

Para lavratura do termo de convênio são necessários:

### 1ª. etapa

1) - Entidade constituída juridicamente (devidamente registrada) com os seguintes documentos autenticados:

- estatuto;

- ata de fundação;

- ata de eleição da Diretoria atual;

- RG e CIC do presidente e do outro membro que por determinação do estatuto \_\_\_\_\_ deva assinar juntamente com o presidente; quando necessário;

- C.G.C. (Ministério da Fazenda) - cartão ou folha de protocolo onde conste o número do C.G.C. da entidade;

- cartão C.C.M. (ISS-Prefeitura), se houver;

A Entidade deverá providenciar seu cadastramento junto ao Departamento de Rendas Mobiliárias da Secretaria das Finanças.

- declaração, assinada pelo Presidente, de que nenhum membro da Diretoria ou dos Conselhos das Entidades exerce cargo ou função pública municipal; caso contrário será necessária a renúncia do membro que é servidor municipal, juntando Ata da Assembléia que elegeu outra pessoa para ocupar o lugar deste.

- parecer técnico da Coordenação Geral do MOVA/SP, inclusive sobre o trabalho da entidade, seu tempo de existência, etc., falando também o número de salas que a entidade abrirá.

### 2ª. etapa

- Após juntados todos estes documentos o processo deverá ser autuado e enviado à Seção de Contabilidade para reserva de recursos financeiros.

- A Seção de Contabilidade, após efetuar a reserva de recursos, enviará o processo à Assessoria Jurídica para verificação da regularidade deste.

- Caso esteja regular o processo, será autorizada a lavratura do termo de Convênio pelo Secretário Municipal da Educação.

- Caso não esteja regularmente instituído, o processo será devolvido pela Assessoria Jurídica de SME/G. à Coordenação Geral do MOVA/SP para que providencie junto à entidade a documentação necessária à regularização do processo.

### 3ª. etapa

- Após a autorização do Sr. Secretário, o processo é devolvido a Seção de Contabilidade de SME/G para emissão de empenho.

- A seguir é enviado à Coordenação do MOVA/SP para assinatura do termo de Convênio.

- Após as devidas rubricas e assinaturas (nas 3 vias), a Coordenação Geral do MOVA/SP deverá devolver o processo para a Assessoria Jurídica a fim de publicar o extrato do termo de convênio e enviar a documentação exigida pelo Tribunal de Contas do Município, nos termos da legislação vigente.

- destino das 3(três) vias do termo de convênio:

- a 1ª. é juntada ao processo de autorização

- a 2ª. é entregue à entidade

- a 3ª. é enviada à Comissão de Acompanhamento e Fiscalização de Convênios para arquivo.

Somente após a assinatura do termo de convênio e entrega da Nota de Empenho, a entidade poderá iniciar seu trabalho e terá direito ao recebimento das parcelas.

#### Termo de Aditamento

- A entidade deverá formalizar seu pedido através de requerimento endereçado ao Senhor Secretário Municipal de Educação, justificando a razão da alteração pretendida do termo de convênio;

- O pedido será apreciado pela Coordenação Geral do MOVA/SP que emitirá parecer conclusivo sobre o assunto;

- O pedido será posteriormente enviado à Seção de Contabilidade, se a alteração envolver aumento de despesa, a fim de se efetuar a reserva de recursos;

- Após as providências acima referidas, o pedido será encaminhado à Assessoria Jurídica para preparação de despacho de autorização proferido pelo Senhor Secretário, que será publicado no DOM;

- Após a publicação do despacho de autorização:

a) se a alteração implicar aumento de despesas o expediente será enviado à Seção de Contabilidade para emissão de empenho e após à Coordenação Geral do MOVA/SP para lavratura do termo (convocando a entidade)

b) se não houver alteração no aspecto financeiro, o expediente será enviado à Coordenação Geral do MOVA/SP para lavratura do termo (convocando-se a entidade para assinatura).

- o expediente será anexado ao processo original (pelo qual foi lavrado o termo de convênio inicial) e devolvido à Assessoria Jurídica para

publicação do extrato do termo de aditamento e atendimento às exigências do Tribunal de Contas, nos termos da legislação vigente.

- As 3(três) vias do termo de aditamento serão distribuídas do seguinte modo:

1ª. via será anexada ao processo

2ª. via entregue à entidade

3ª. via enviada através de memorando da Coordenação Geral do MOVA/SP à Comissão de Acompanhamento e Fiscalização de Convênios.

#### Pagamento

As entidades deverão encaminhar à Seção Técnica da Contabilidade "MOVA":

1. Requerimento solicitando pagamento, em papel timbrado, no qual deverá constar o número de salas de aula em funcionamento e o período a que se refere a solicitação.

2. Apresentar as listas de frequência contendo obrigatoriamente o nome da entidade, o nome do Monitor, o período por escrito, o carimbo do C.G.C., e assinatura do responsável (supervisor).

- Os documentos acima deverão ser entregues (preferencialmente), no 1º dia útil subsequente ao término do período em questão.

3. O parecer Técnico será expedido pelo Coordenador do MOVA que atestará o nº de salas de aulas em funcionamento mediante as listas de frequência.

A Contabilidade do MOVA providenciará a cópia do Termo de Convênio e Memorando para CONAE solicitando a autuação do processo de pagamento.

O expediente retorna à Contabilidade para ser juntado ao processo com a cópia da nota de empenho e anexo, requerimento da entidade e parecer técnico.

Em seguida será solicitada a autorização ao Chefe de Gabinete para emissão da nota de liquidação.

Autorizado, o processo retorna à Contabilidade para processar a nota de liquidação e demais providências quanto à formalização do processo, para posterior encaminhamento ao Departamento do Tesouro em até 5 dias úteis.

### **7.5. Entidades e Movimentos que Participaram do MOVA-SP (Setembro de 1992)**

#### **REGIÃO CENTRO-OESTE**

1. Associação Comunitária de Vila Jóia
2. Centro Comunitário Sagrado Coração de Jesus do Jaqueline
3. Centro de Educação Operária
4. Congregação Santa Cruz
5. Federação dos Trabalhadores Cristãos do Estado de São Paulo
6. Fundação São Paulo - PUC-SP
7. Núcleos de Ensino Profissional Livre Escola Nova Piratininga
8. Paróquia de Santa Terezinha de Higienópolis
9. Centro Comunitário de Cultura, Educação e Integração Popular - CEIP
10. Sociedade Beneficente Padre Alberto Zambiazzi
11. Sociedade Vilas Unidas do Rio Pequeno

#### **REGIÃO LESTE I**

12. Ação Comunitária Paroquial do Jardim Colonial
13. Associação de Mulheres das Três Meninas
14. Associação de Mulheres do Jardim Colorado
15. Associação Beneficente Padre Antonio Meroth
16. Associação Feminina de Vila Alpina
17. Associação Educadores Populares Paulo Freire

18. Centro de Educação e Cultura Operária
19. Paróquia Menino Deus
20. Primeira Igreja Presbiteriana Independente do Tatuapé
21. Serviço ao Menor de Vila Antonina
22. Sindicato Trabalhadores Comércio e Derivados de Petróleo
23. Sociedade Amigos de Bairro Conjunto Habitacional Jd. Sapopemba
24. Sociedade Amigos de Bairro Jd. Santo André e São Francisco
25. Sociedade Cantinho da Esperança

#### **REGIÃO LESTE II**

26. Ação Social Comunitária do Lageado Joilson de Jesus
27. Associação Casa da Mulher do Jardim São Carlos
28. Associação dos Moradores do Conjunto Habitacional Rio das Pedras
29. Associação dos Moradores do Lageado Guaianazes
30. Associação dos Moradores São José e Adjacências
31. Centro de Comunicação e Educação Popular de São Miguel
32. Centro de Promoção Social Educativo
33. Centro de Educação e Comunicação Popular do Itaim Paulista
34. Centro de Educação da Zona Leste
35. Clube de Mães Flor do Oriente
36. Igreja Primitiva Deus de Israel
37. Sociedade Amigos do Bairro da Vila Progresso e Adjacências
38. União dos Moradores de Vila Taquari e Adjacências

#### **REGIÃO NORTE**

39. Associação de Cultura e Educação Social da Zona Norte
40. Associação Cultural Princesa Anastácia
41. Associação dos Membros do Movimento Por habitação Área Santa Casa
42. Associação Trabalhadores da Zona Norte
43. Associação Santo Antonio do Canindé
44. Paróquia Nossa Senhora das Graças de Vila Carolina
45. Sociedade Amigos do Jardim Cachoeira
46. Sociedade Amigos e Moradores do Jardim Japão
47. Voluntários do Parque Novo Mundo

## REGIÃO SUDESTE

48. Associação dos Trabalhadores da Região do Ipiranga
49. Obras Sociais São Bonifácio
50. Sociedade Amigos de Vila Liveiro
51. Sociedade Amigos da Água Funda
52. União dos Núcleos Associações e Sociedade Moradores Heliópolis e São João Clímaco
53. União dos Moradores do Parque Bristol e Jardim São Savério

## REGIÃO SUL

54. Associação dos Moradores de Vila Arco-Íris
55. Associação de Mulheres do Grajaú
56. Centro Comunitário de Promoção do Jardim São Pedro.
57. Centro Popular de Defesa dos Direitos Humanos Frei Tito A. Lima
58. Centro de Educação Popular Paulo Freire
59. Centro de Educação Popular e Defesa dos Direitos Humanos Jd. Rosana
60. Comissão de Educação de Vila Remo
61. Conjunto Residencial Prestes Maia
62. Espaço, Formação, Assessoria e Documentação
63. Grupo de Mulheres do Jardim Maracanã
64. Grupo de Oração Rainha dos Apóstolos
65. Movimento Comunitário do Jardim São Francisco
66. Movimento Comunitário de Vila Remo
67. Obras Sociais São Francisco Xavier
68. Sociedade Amigos do Conjunto Modelar
69. São Paulo Woman's Club
70. Sociedade Amigos Esportivos do Jardim Copacabana
71. Sociedade Amigos da Chácara da Vila Clélia
72. Sociedade dos Santos Mártires
73. Sociedade Amigos do Jardim Irapiranga
74. Serviço Social Bom Jesus de Piraporinha

## 8

## Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo, Max Limonad, 1988.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo, Cortez, 1990.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- BRASIL, República Federativa do, MEC. **Diretrizes para uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, MEC/SEF (Série Cadernos de Educação Básica), 1994.
- \_\_\_\_\_. **Programa Nacional de alfabetização e cidadania**. Brasília, MEC, 1991.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo, Scipione, 1989.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei - Diretrizes e bases da educação nacional** (Substitutivo do Relator deputado Jorge Hage). Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal, 1989.
- CAMARGO, Luiz. (org.) **Arte-educação da pré-escola à universidade**. São Paulo, Nobel, 1989.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. (Org.). **Aprender Pensando**. Petrópolis, Vozes, 1989.

\_\_\_\_\_ e Lúcia Browne Rego. "Desenvolvimento cognitivo e alfabetização". In: Revista **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo (55): 50 - 62 Nov/1985.

CEDES. **Recuperando a alegria de ler e escrever**. São Paulo, Cortez, 1985 (Cadernos do CEDES, nº 14).

CEDI. **Educação de jovens e adultos: subsídios para elaboração de políticas municipais** - Fórum de políticas Municipais de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, CEDI (Série Documentos, nº 5), 1990.

CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo). **Retomando a proposta de alfabetização**. São Paulo, SE/CENP, 1986.

\_\_\_\_\_. Proposta preliminar de alfabetização do Ciclo Básico. São Paulo, SE/CENP, 1988.

CORAZZA, Sandra Mara. **Tema gerador: concepções e práticas**. Ijuí, Unijuí, 1992.

CORTELLA, Mário Sérgio. "A reconstrução da escola: a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1991". Brasília, INEP, **Em Aberto**, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992, pp. 54-63.

FERREIRA, Maria José Vale. **Princípios político-pedagógicos do MOVA-SP**. São Paulo, MOVA-SP, Caderno nº. 2, Secretaria Municipal de Educação, abril de 1990.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o processo metodológico de alfabetização**. São Paulo, MOVA-SP, Caderno nº. 3, Secretaria Municipal de Educação, julho de 1990a.

FERREIRO, Emília & Ana Teberosky. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. "A representação da linguagem e o processo de alfabetização". In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (52):7 - 14, Fev/1985.

\_\_\_\_\_. "Diferenças pedagógicas". In: **Jornal da alfabetizadora**. (1): 17 - 19, Fev/1989.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo**. São Paulo, Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. (org.). **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. **Los adultos non alfabetizados y sus concepciones del sistema de escritura**. Cuadernos de Investigaciones Educativas, 10. México, Dez/1983, mimeo.

FRANCHI, Eglê Pontes. **A redução na escola**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo, 1985.

FREIRE, Madalena. "A paixão de conhecer o mundo". In: Revista **Educação e sociedade**. São Paulo, Cortez, (10): 134 - 152, 1981.

\_\_\_\_\_. "Refletindo, praticando, vivendo com as crianças da Vila Helena". In: **Projeto Ipê**, Curso II, São Paulo, SE/CENP, (295): 11 - 30, 1986.

\_\_\_\_\_. "Relato da convivência: crianças e mulheres da Vila Helena na família e na escola". In: Revista **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (56): 82 - 105, 1986.

\_\_\_\_\_. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. "Considerações em torno do ato de estudar". In: Paulo Freire, **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. e Frei Betto. **Essa escola chamada vida**. São Paulo, Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. "Alfabetização e Cidadania". In: Revista **Educação Municipal**, nº 2 - São Paulo, Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo, Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. "Alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica". In: **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. "Os camponeses e seus textos de leitura". In: **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. "Alfabetização de adultos e conscientização". In: **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **A Importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. São Paulo, Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. e Carlos Alberto Torres. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas, Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. e José Eustáquio Romão (org.). **Município e educação**. São Paulo, Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo, EDUSP/Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. ; FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo, Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. e Pedro Jacobi. **Participação e descentralização: a experiência educacional do município de São Paulo**. Brasília, MEC (Cadernos Educação Básica), 1994.

GENRO, Tarso. "A esquerda e um novo Estado". In: **Jornal Folha de São Paulo**, 7 de janeiro de 1996, p. 3.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

GRACIANI, Maria Stela Santos. "MOVA-SP: uma experiência tentando esculpir a utopia". In: **Travessia**. São Paulo, v.5, n.12, p.39-42, jan/abr. 1992.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível pré-silábico**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. (org.). **Alfabetização em classes populares**. Porto Alegre, Kuarup/GEEMPA, 1987.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos, 1964-1985**. São Paulo, USP, 1991. Tese de Doutorado.

HARA, Regina. **"Alfabetização de adultos: ainda um desafio"**. São Paulo, CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação), 1988.

IACEP/MOVA. **I Congresso do IACEP/MOVA - Teses**. São Paulo, Colégio Caetano de Campos. abril de 1994.

INEP. "Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores". In: **Em Aberto**. Brasília, ano 11, nº 56, out/dez. 1992

JARA, Oscar. "Concepção dialética da educação popular", In: **Texto de Apoio**, nº 2 CEPIS (Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae), 1985.

\_\_\_\_\_. "Como Conhecer a Realidade para Transformá-la? In: **Texto de Apoio**, nº 10. CEPIS (Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae), 1986.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

LAJOLO, Maria. "O texto não é pretexto". In: Regina Zilberman (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

LEFEBVRE, Henry. **Lógica formal e lógica dialética**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

LUTFI, Eulina Pacheco. **Ensinando português: vamos registrando a história**. São Paulo, Loyola, 1984.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

MIRANDA, R. **O movimento expressivo**. Rio de Janeiro, Funarte, 1980.

MOREIRA, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo, Loyola, 1984.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. "A produção da leitura e suas condições". In: **Revista Leitura: Teoria e Prática**. Ano 2, Abr/1983, nº1. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo, Cortez, 1988.

PEIXOTO Filho. José Pereira. **Educação básica de jovens e adultos: a trajetória da marginalidade**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1994, Tese de Doutorado.

PMR (Prefeitura Municipal de Recife). **Leitura e escrita: uma experiência significativa para a criança de alfabetização. Proposta de atividades**. PMR/Secretaria da Educação de Recife, 1986, mimeo.

PMSP (Prefeitura do Município de São Paulo). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto integrado de educação popular: seminário intersecretarial de participação popular**. São Paulo, 12 de junho de 1990, (mimeo).

\_\_\_\_\_. **O atendimento educacional de jovens e adultos trabalhadores no município de São Paulo**. São Paulo, 1989. 43 p.

\_\_\_\_\_. **MOVA - SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo)**. São Paulo, MOVA-SP, Caderno nº. 1, Secretaria Municipal de Educação, outubro de 1989a.

\_\_\_\_\_. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo**. São Paulo, SEME/PMSP, 1989b.

\_\_\_\_\_. **Projeto do movimento de alfabetização e pós-alfabetização para o Município de São Paulo**, São Paulo, 1989c, mimeo.

\_\_\_\_\_. **MOVA-SP - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo**. São Paulo, PMSP/SME, 1989d (Caderno nº 1).

\_\_\_\_\_. **Construindo a educação pública e popular**. São Paulo, SME/PMSP, vols. 1990/1991/1992.

\_\_\_\_\_. **Construindo o Ciclo Fundamental I**. São Paulo, PMSP/SME, 1992.

\_\_\_\_\_. **Construindo a avaliação do MOVA-SP**. São Paulo, SEM/PMSP, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Balanço geral da SME - projeção trienal**. São Paulo, SME/PMSP, 1992b.

- PONTUAL, Pedro de Carvalho. **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o Governo Municipal da Cidade de São Paulo na gestão de Luíza Erundina: a experiência do MOVA-SP (1989-1992)**. São Paulo, PUC-SP, 1995 (Dissertação de Mestrado).
- PUNTUSCHKA, Nídia (org.) **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo, Loyola, 1993.
- SAMPAIO, Maria das Mercês F., Zita Porto Quadrado e Alice Davanço Pimentel. **Interdisciplinaridade no Município de São Paulo**. Brasília, INEP, 1994.
- SAUL, Ana Maria. "Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo". São Paulo, **Revista da ANDE**, v. 12, n. 19, 1993.
- SEVERINO, Antonio M. Barbosa. **Redação: escrever é desvendar o mundo**. Campinas, Papirus, 1988.
- SILVA, Lilian Lopes Martins de. **A escolarização da leitura: a didática de destruição da leitura**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas, São Paulo, Cortez, 1988.
- TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Campinas, São Paulo, Trajetória Cultural, 1989.
- \_\_\_\_\_ e Beatriz Cardoso. **Reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas, São Paulo, Trajetória Cultural, 1989.
- TORRES, Carlos Alberto. **The State, Social Movements, and Educational Policies in Latin America: A Study of Municipal Policies in São Paulo, Brazil**. UCLA, Los Angeles, Research Plan, 1992.
- \_\_\_\_\_. **A política da educação não-formal na América Latina**. São Paulo, Paz e Terra, 1992.

- \_\_\_\_\_. **Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo**. Los Angeles, ULCA, 1993.
- \_\_\_\_\_. "El movimiento de alfabetización MOVA, São Paulo. La alfabetización como política cultural?" In: Carlos Alberto Torres, **Estudos Freireanos**. Buenos Aires, Quirquincho, 1995, pp. 87-90.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- WEISZ, Telma. "Repensando a prática de alfabetização: idéias de Emília Ferreiro na sala de aula". In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (52): 115 - 119, Fev/1985.
- \_\_\_\_\_ et alii. **Dos primeiros passos às primeiras letras**. Centro de Estudo da Escola da Vila. São Paulo, 1986.
- ". "Como se aprende a ler e a escrever ou prontinho um problema mal colocado". In: SE/CENP. **Ciclo Básico**. São Paulo, SE/CENP, 1987.



Id. yllaglabuff



**Gráfica e Editora Brasil Ltda.**  
SIG - Q.08 - Nº 2378 - Fone: 344-1614  
Fax: 344-1613 - Brasília-DF

**96**  
ANO DA EDUCAÇÃO



**BRASIL**  
GOVERNO FEDERAL