

Educação de Adultos
Alessandra Rodrigues dos Santos
Luiz Marine José do Nascimento

Concepção de Educação de Adultos, de conhecimento e de aprendizagem. Educação Libertadora. Educação Popular. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Principais contribuições das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, Diretrizes Nacionais da EJA.



Metodologia Mova
Ângela Antunes
Paulo Roberto Padilha

Raízes históricas do Mova: características, estrutura e funcionamento. Leitura do Mundo. Círculos de Cultura. Método Paulo Freire. Registro e sistematização de dados da realidade. Cultura e Currículo. Projeto Eco-Político-Pedagógico. Proposta Pedagógica, Avaliação da aprendizagem e Avaliação institucional.



Educação Popular
Emiliano Palmada Liu
Francisca Rodrigues de Oliveira Pini
Washington Góes

Concepção de Educação Popular na perspectiva do campo democrático popular. Histórico da Educação Popular no Brasil e na América Latina. Contribuições centrais de Paulo Freire à Educação Popular; Educação Popular como concepção de educação. Mobilização e Articulação social.



Economia Solidária
Ângela Antunes
Juliana Fonseca de Oliveira Neri
Roberta Stangherlim

Trabalho, emprego e renda. Fundamentos, concepção e características da Economia Popular e Solidária. Economia Solidária como práxis pedagógica. Contribuições à reflexão sobre educação e qualificação profissional. Sustentabilidade e bem-viver.



Diversidade e Direitos
Mariana Galvão
Paulo Roberto Padilha
Rosângela Leite

Linguagem, cultura e direitos humanos na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Diversidade Étnico-racial, Diversidade de Gênero, Diversidade Sexual e Inclusão das pessoas com deficiência no Projeto MOVA-Brasil.



Gestão Compartilhada
Alexandre Munck
Daniel Montezano
Sandra Pereira da Silva

Fundamentos, princípios e orientações práticas relacionadas às dimensões administrativa, financeira e de gestão das pessoas. Subsídios para a organização do trabalho relacionado ao Projeto MOVA-Brasil.

Cadernos de Formação

Projeto MOVA-Brasil

Desenvolvimento & Cidadania

Educação de Adultos

Alessandra Rodrigues dos Santos
Luiz Marine José do Nascimento



Projeto
MOVA-Brasil
Desenvolvimento & Cidadania



Ministério da
Educação



Cadernos de Formação

Projeto

MOVA-Brasil

Desenvolvimento & Cidadania

Educação de Adultos

Alessandra Rodrigues dos Santos
Luiz Marine José do Nascimento

São Paulo, 2014
2ª edição

Expediente

COMITÊ GESTOR MOVA-Brasil

FUP – Federação Única dos Petroleiros
IPF – Instituto Paulo Freire
Petrobras – Petróleo Brasileiro S.A.

INSTITUTO PAULO FREIRE

Moacir Gadotti

Presidente

Alexandre Munck

Diretor Administrativo-Financeiro

Ângela Antunes

Diretora de Gestão do Conhecimento

Francisca Pini

Diretora Pedagógica

Paulo Roberto Padilha

Diretor de Desenvolvimento Institucional

Alessandra Rodrigues dos Santos

Coordenadora da Educação de Adultos

Janaina Abreu

Coordenadora Gráfico-Editorial

Renato Pires

Capa

Maps World

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Carlos Coelho e Isis Silva

Revisores

Ângela Antunes e Paulo Roberto Padilha

Revisores de conteúdo

Eliza Mania

Produção Gráfico-Editorial

Emília Silva

Assistente Gráfico-Editorial

Brasilgrafia Gráfica e Editora

Impressão

Alessandra Rodrigues dos Santos

Mestranda em educação pela Universidade de São Paulo. Experiência em formação de professores, educadores, gestores de jovens, adultos e idosos. É coordenadora da área de Educação de Adultos do Instituto Paulo Freire.

Luiz Marine José do Nascimento

Formado em letras (português e francês) pela Universidade Católica de Pernambuco, com mestrado e doutorado pela PUC/SP em linguística aplicada: análise do discurso. É coordenador do MOVA-Brasil no Instituto Paulo Freire.

Copyright 2011 (c) Instituto Paulo Freire

Instituto Paulo Freire

Rua Cerro Corá, 550, 1º andar, sala 10

São Paulo - SP - Brasil

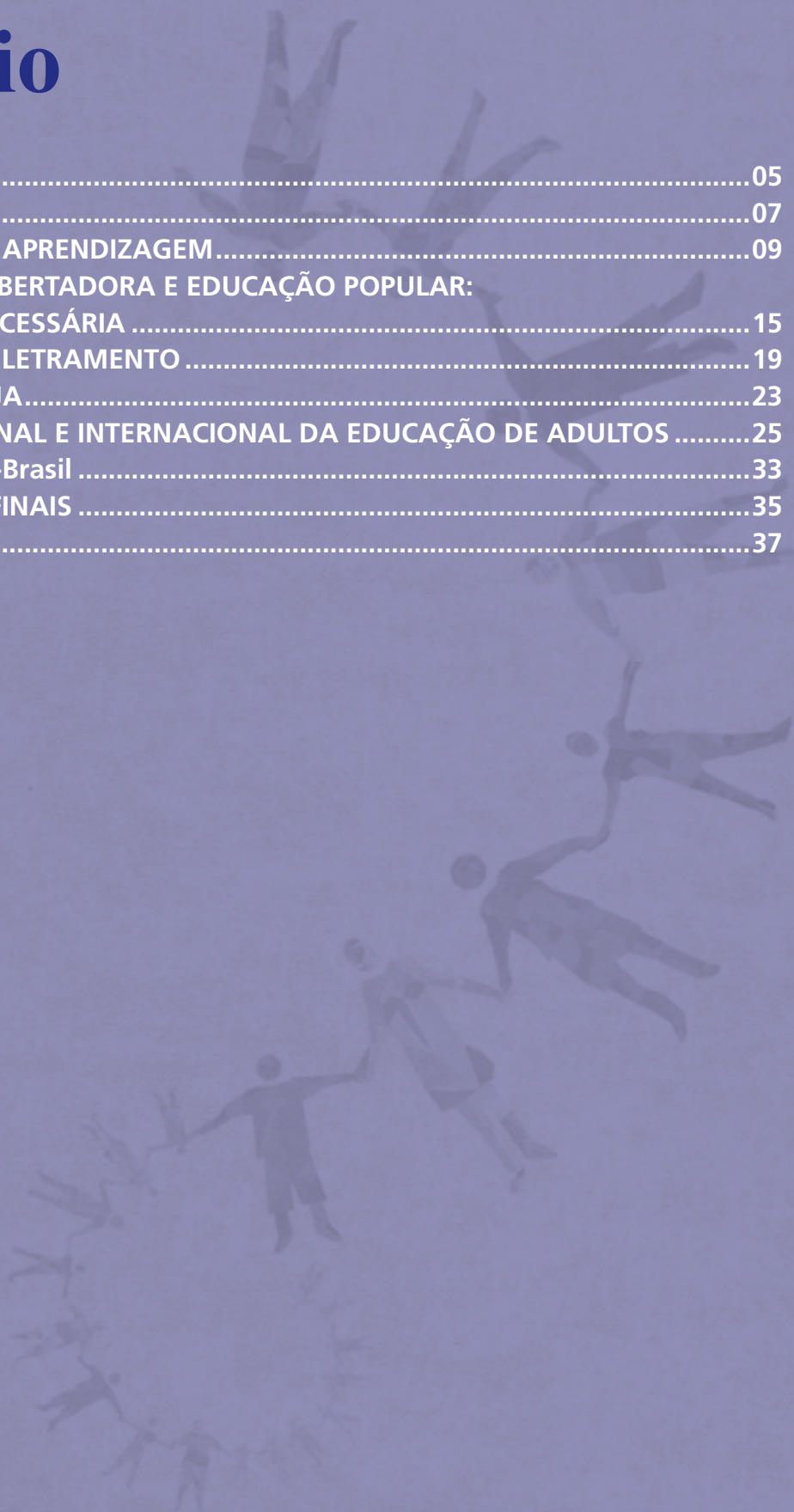
(11) 3021-5536

www.paulofreire.org

ipf@paulofreire.org

Sumário

Apresentação	05
Introdução	07
1. CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM	09
2. EJA, EDUCAÇÃO LIBERTADORA E EDUCAÇÃO POPULAR: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA	15
3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	19
4. OS SUJEITOS DA EJA.....	23
5. CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	25
6. O PROJETO MOVA-Brasil	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
Referências	37



Apresentação

Prezada educadora, prezado educador.

Em 1989, Paulo Freire criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP), no qual foram plantadas sementes que até hoje geram frutos e contribuem para a diminuição do analfabetismo no Brasil e em outros países.

Em 2001, no contexto do I Fórum Social Mundial de Porto Alegre, surgiu a ideia de um projeto de alfabetização de jovens e adultos que tivesse a mesma força e organização curricular do MOVA-SP, mas que pudesse alcançar diversos estados brasileiros. Isso foi possível a partir de 2003 quando Petrobras, Federação Única dos Petroleiros (FUP) e Instituto Paulo Freire consolidaram uma parceria histórica e deram início ao Projeto MOVA-Brasil.

De 2003 a 2011 foram alfabetizadas 170 mil pessoas e formados cerca de 8 mil alfabetizadores/as, monitores, coordenadores locais e de polos. Foram muitos os êxitos ao longo desses anos, mas o desafio continua, pois todos sabemos dos cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas em nosso país. O desafio continua imenso e há muito por fazer!

É por este motivo que, ainda no clima de comemoração das formaturas das pessoas alfabetizadas em 2011 pelo Projeto MOVA-Brasil nos estados do Amazonas, Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Sergipe, apresentamos a você, educador e educadora, a Série Cadernos de Formação do Projeto MOVA-Brasil, composta de 6 volumes: 1. *Educação de Adultos*; 2. *Metodologia MOVA*; 3. *Educação Popular*; 4. *Economia Solidária*; 5. *Diversidade e Direitos*; 6. *Gestão Compartilhada*.

Como escreveu Paulo Freire, “o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber” (*Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981, p. 47). A cada etapa do projeto estamos aprofundando nossas reflexões e aperfeiçoando nossa prática. Os *Cadernos de Formação* nascem dessa caminhada e trazem inovações curriculares que nos provocam, a todas e a todos, a “continuar o permanente movimento de procura”. (idem)

É neste contexto e com este espírito de humildade, de generosidade e de companheirismo, tão caros a este Projeto, que compartilhamos com alfabetizadores e alfabetizadoras, coordenadores locais e dos polos do MOVA-Brasil, estes *Cadernos*,

visando a contribuir com as formações continuadas e, principalmente, no dia a dia da sala de aula, durante o processo de alfabetização. Eles trazem reflexões teórico-práticas e oferecem subsídios para as atividades curriculares e também para as relacionadas às dimensões administrativo-financeiras, destacando a importância da transparência, da sustentabilidade e da responsabilidade compartilhada na gestão do Projeto.

Nosso desejo é o de que esta Série ganhe vida nos encontros de formação, nas salas de aula, e, também, na continuidade do registro, da sistematização e da produção do conhecimento, gerando novos cadernos e contribuindo para que o Projeto MOVA-Brasil possa continuar fortalecendo a alfabetização de jovens, adultos e idosos, de forma a matricular e promover a vida e a cultura das pessoas, ajudando-as a afirmarem as suas identidades e a exercerem mais plenamente as suas cidadanias. Desta forma, contribuirão ainda mais para o desenvolvimento sustentável do país e terão mais condições de dar continuidade aos seus estudos e aos seus aprimoramentos e qualificações profissionais, exigência do nosso tempo e meta renovada do Projeto MOVA-Brasil.

Instituto Paulo Freire



INTRODUÇÃO

Em razão da sua importância histórica e social, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos traz em si significativas complexidades a quem se propõe estudá-la. No entanto, considerando os objetivos desta publicação, as reflexões teórico-práticas aqui desenvolvidas têm um caráter introdutório e complementar, ao se articular com os outros cadernos temáticos desta série.

Este caderno indica aspectos fundamentais sobre a articulação entre a produção do conhecimento humano e os processos de aprendizagem em sala de aula; relaciona os pressupostos da educação libertadora com o movimento de Educação Popular; discute concepção de alfabetização e letramento; reflete sobre quem são os sujeitos da EJA; faz um breve panorama sobre a educação de jovens, adultos e idosos no Brasil e no Mundo; e ainda, caracteriza brevemente o Projeto MOVA-Brasil.

A fim de termos parâmetros para um conjunto de problematizações mais direcionadas para a superação dos reais desafios nos polos e estados onde acontece o Projeto MOVA-Brasil, apresentaremos também alguns dados e informações gerais sobre o analfabetismo no Brasil e no mundo. Destacaremos, por fim, o papel de cada uma das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas), porque representam uma possibilidade concreta de colocar essa modalidade no centro das preocupações de vários países em diversas partes do mundo, uma vez que estabelecem diretrizes para as diferentes iniciativas e a união de forças para um mundo alfabetizado.

Esperamos contribuir para a reflexão sobre as especificidades da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a partir das contribuições de diferentes áreas do conhecimento, num entrelaçamento necessário e numa abordagem que articula e contextualiza as relações desta modalidade, nacional e internacionalmente.



1. CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM

O real, de instante em instante, é sempre novo, e essa novidade cabal, essa novidade perene é o mundo.

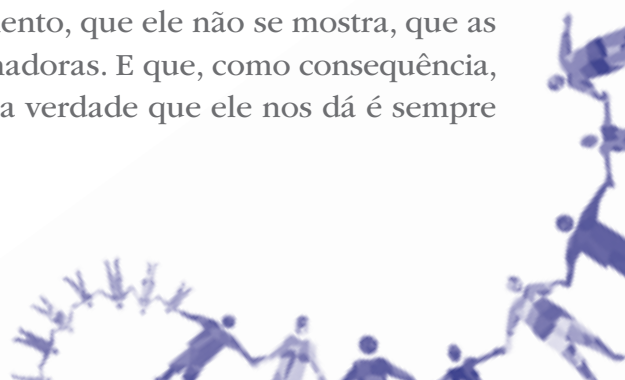
(COMTE-SPONVILE, 2000, p. 23)

Existem verdades absolutas? Você costuma se perguntar sobre as suas certezas e incertezas? Nesse sentido: o que você conhece “realmente” da realidade? E na alfabetização de jovens, adultos e idosos? O que é importante conhecer e aprender?

Cada detalhe e aspecto da vida que nós humanos produzimos diariamente pode ser interpretado de várias formas e maneiras, sob diversos ângulos e pontos de vista. Como a realidade nunca se revela de forma completa e direta a ponto de sermos capazes de descrevê-la de um modo conclusivo e definitivo, é razoável pensarmos que não existe uma verdade absoluta que seja capaz de explicá-la. A realidade nunca é a coisa em si que percebemos, e é bem mais complexa que a imagem que conseguimos construir dela por meio da nossa subjetividade.

A verdade é aqui entendida como aproximação da realidade e jamais o próprio real, mesmo que o campo de investigação seja o das ciências tidas como positivas, como são os casos da física, da biologia ou da química: para elas, as hipóteses e boa parte do trabalho do cientista são marcadas pelas escolhas e rejeições do cientista, ainda que essas seleções e recusas estejam condicionadas a determinadas realidades históricas. A decisão é tomada por um sujeito ou um conjunto deles, diferindo aí apenas a subjetividade individual ou coletiva. Como afirma Miriam Limoeiro Cardoso (1978, p. 25),

O mundo à nossa volta, fora da nossa consciência enquanto nós próprios estamos dentro dele, aparece como um desafio que o nosso conhecimento se faz em relação a ele. As evidências a indicarem que o mundo real aí está como objeto à mostra, passível de ser compreendido através delas mesmas. Quanto mais o conhecemos, todavia, e quanto mais conhecemos que o conhecemos – pela ciência e sua história – mais claro se torna, embora não seja evidente que não é o mundo como tal que se constitui no objeto do nosso conhecimento, que ele não se mostra, que as evidências são sistematicamente enganadoras. E que, como consequência, *o conhecimento não é absoluto* e que a verdade que ele nos dá é sempre uma verdade aproximada. (grifos nossos)



Não se pretende aqui, por um lado, negar o rigor necessário a todo processo de pesquisa de qualquer área, inclusive da educação, e cair no relativismo segundo o qual tudo vale; nem por outro supervalorizar os procedimentos tidos como científicos pelo grau de veracidade que eles supostamente originam. Acreditamos na força do questionamento, da problematização como atitude individual no

processo de construção do conhecimento, constituindo-se num amplo movimento cuja base da relação entre os sujeitos envolvidos é o diálogo, conforme nos orienta Bachelard (1996a), em relação à produção do conhecimento científico.

O conhecimento não se dá por um processo de acumulação sequencial de etapas e sim por rupturas e saltos, quando um novo conhecimento é confrontado com o conhecimento anterior a ele. Ou seja, o novo parte do velho e busca superá-lo num movimento constante e dinâmico no qual, muitas vezes, a novidade depende da desconstrução do antigo para o seu nascimento. Isso significa que, por diversas vezes, temos que abrir mão de velhos paradigmas em relação aos nossos conhecimentos e aos educandos para abraçarmos os novos, não pelo simples fato da novidade, mas por se mostrarem mais amplos, mais adequados e coerentes com os nossos princípios, sem perder de vista a história do conhecimento nas diversas áreas.

O que acabamos de afirmar é um dos elementos fundamentais para nos indicar a necessária abertura ao “novo”, no contexto mesmo do Projeto MOVA-Brasil, principalmente quando pensamos em novos conhecimentos, novas aprendizagens, novas orientações curriculares (como se pode ver, por exemplo, no Caderno de Formação Metodologia Mova) e nas nossas publicações mais recentes. As experiências prático-teóricas deste Projeto nos oferecem inúmeras indicações de que já temos avançado, e muito, quando alfabetizamos jovens, adultos e idosos. No entanto, nem sempre nos damos conta dessa “realidade”, nem sequer percebemos que estamos aprendendo por “saltos e mudanças” significativos em relação ao que o nosso projeto estabeleceu lá na sua origem, lá no seu início. Segundo Possenti (2005, p. 355),



Educandos e Educandas no museu regional, em Feira de Santana, BA. 2011.

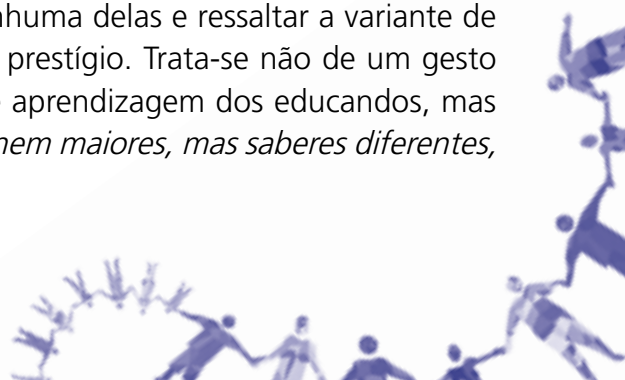
O conhecimento não se produz por acumulação, mas por saltos e mudanças de rumo em relação às etapas anteriores. As novas teorias não são vistas como desenvolvimento e sofisticação das anteriores, mas como efeito, em boa medida, de seu abandono, seja por estarem “esgotadas”, seja porque novas problemáticas, novas vontades de verdades tomam seu lugar, tanto teórica como politicamente. Havendo saltos ou rupturas, também deixa de haver “finalidade”, concebida como uma corrida em relação a um ideal (de conhecimento absoluto). A suposta corrida é mais bem entendida se for vista como feroz competição, seja por espaços teóricos, seja por financiamentos, seja pelo poder que deriva do conhecimento.

Enfatizamos que, no caso do Projeto MOVA-Brasil, educandas e educandos trazem para as salas de aula um conjunto de saberes construídos ao longo de suas experiências de vida e esses conhecimentos devem ser considerados, valorizados, desenvolvidos e ampliados no trabalho pedagógico, e a eles sejam acrescentados outros saberes historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade.

O conhecimento não está na realidade, apartado dos sujeitos, nem nos sujeitos, separados da realidade. Acreditamos que o conhecimento é uma construção dos sujeitos inseridos no mundo e mediados pela realidade mais próxima e mais ampla. Nesse sentido, a aquisição da leitura e da escrita por parte dos educandos passa, necessariamente, por uma intervenção do educador na condição do par mais experiente, como preconiza Vygotsky (1991), e pelas hipóteses desses educandos a respeito de suas construções diante do desconhecido à sua frente e da novidade que começa a ser gestada em suas mentes.

No conflito entre o desconhecimento e a possibilidade de conhecer é que os papéis de educador e educando precisam estar bem definidos para que a aprendizagem seja construída. Em seu livro *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (1987) considera que educador e educando se educam em diálogo, de forma que ambos se tornam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, ele afirma que “ambos se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68-69). Evidentemente que cabe ao educador contribuir com as aprendizagens dos educandos, sobretudo quando as suas problematizações estabelecem, para aqueles, determinados conflitos diante do código escrito, e esses questionamentos, se postos adequadamente, considerando a capacidade dos educandos de superá-los, é que podem levar à construção e consolidação de novos conhecimentos.

A relatividade das verdades, sem cair no relativismo, é o que pode levar o educador e a educadora a considerarem as variantes linguísticas presentes nas salas de aula do Mova e dos diferentes processos de construção e utilização da linguagem matemática por parte dos(as) educandos(as). É o que possibilita ao educador trabalhar com diferentes formas de expressão da língua portuguesa sem desqualificar nenhuma delas e ressaltar a variante de prestígio social, explicando, inclusive, as razões desse prestígio. Trata-se não de um gesto de bondade com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem dos educandos, mas sim de reconhecer *que não existem saberes melhores nem maiores, mas saberes diferentes*, como nos ensina a obra do educador Paulo Freire.



O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados (FREIRE, 1996, p. 123).

Até agora apresentamos algumas ideias-chaves que nos permitem afirmar que os conhecimentos que os educandos e educandas trazem para os espaços de alfabetização do MOVA-Brasil são fundamentais e devem ser a base para a alfabetização.

Vamos conversar um pouco mais sobre como cada um dos sujeitos aprendem?
Quais as estratégias que você utiliza para aprender algo?
Faça uma lista das coisas ou assuntos sobre os quais você tem mais facilidade em aprender.
O que parece mais difícil?

Partindo das contribuições de Paulo Freire e Vygostky, logo reconhecemos que aprender não tem relação com acúmulo de conhecimento. Ao contrário dessa visão, aprender tem relação direta com o que vivemos, com o que sentimos e entendemos do mundo que vivemos. Não aprendemos algo porque simplesmente decoramos; ao contrário, a aprendizagem acontece quando existe sentido e significado, quando relaciona-se com outros conhecimentos que já possuímos.

Pergunte aos educandos e educandas quais os assuntos e conhecimentos pelos quais mais se interessam e reflita com eles: qual a relação entre esses assuntos e conhecimentos com a vida concreta de cada

um deles? Esses assuntos e conhecimentos são comumente abordados em sala de aula? Caso sejam, discutir como podem ser ampliados. Caso não sejam normalmente abordados, como poderão vir a ser?

Entender a *educação como ato político* que busca desenvolver um processo de emancipação e humanização do educando e de todos os envolvidos, como se pretende aqui, exige pensá-la para além da lógica do mercado, substituindo, em grande medida, a competição pela colaboração, o papel do indivíduo – isolado em seu próprio mundo – pelo papel do cidadão, atuando numa coletividade e comprometido com a sociedade da qual participa, fazendo sua própria história e reescrevendo-a.

Na sociedade pós-moderna, tecnológica e globalizada, na qual a velocidade é a sua marca, educar implica entender o sujeito multifacetado, fragmentado e bombardeado por um volume enorme de informações, e contribuir decisivamente para que, por meio de um

processo intenso de problematização e sistematização, ele possa transformar esses fragmentos em conhecimento de relevância científica e social.

No Projeto MOVA-Brasil, essa concepção de educação se materializa por meio do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula pelos educadores e educadoras, que devem e podem estabelecer novas formas de relações sob o paradigma da cultura da paz e da cooperação em cada núcleo, considerando essencial a participação dos educandos e da comunidade no processo de ensino e de aprendizagem.

Como você, educador e educadora, estimula em sala de aula a participação do educando e da educanda?

O MOVA-Brasil fundamenta-se em princípios metodológicos democráticos e participativos de aprendizagem, por meio de uma educação emancipadora sustentada no diálogo, nas relações horizontais, no rigor científico, na preocupação ética e estética e na amorosidade entre as pessoas.

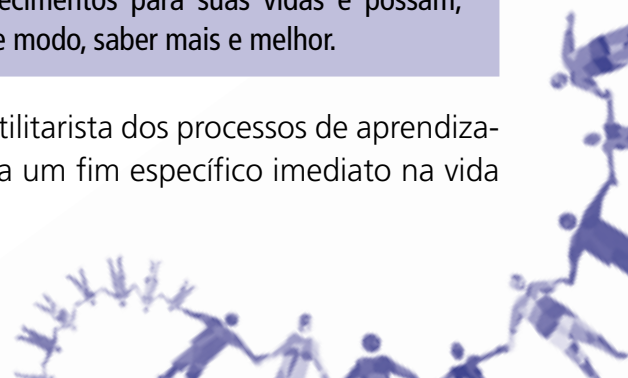
A sala de aula é entendida como espaço de cruzamento de culturas, como espaço da diversidade religiosa, étnico-racial, de orientação afetivossexual e outras características que marcam a nossa singularidade e nos conferem identidade ou múltiplas identidades. O reconhecimento dessas diversidades institui a possibilidade de ampliação dos nossos saberes e a necessidade de um processo de integração do conhecimento no qual todos saem ganhando pelo compartilhamento das riquezas envolvidas e a resignificação das aprendizagens anteriores, por meio do entrelaçamento com novas referências, mais coletivas, intersubjetivas e, portanto, mais participativas.

Paulo Freire sempre acreditou na possibilidade de uma educação em que educador(a) e educando(a) fossem vistos como sujeitos do processo num movimento de colaboração respeitosa entre ambos, contrário à tese segundo a qual o(a) educador(a) detém o conhecimento e o transmite ao educando, que recebe esses conhecimentos, memoriza-os e os reproduz ao longo da vida.

Para Paulo Freire, a relação entre educador e educando é de compartilhamento de saberes diferentes, cada um com uma carga de conhecimento e sua parcela de responsabilidade na construção de novos conhecimentos. Cabe ao educador lançar mão de procedimentos metodológicos para

que os educandos reconheçam que sabem um conjunto de coisas e ajam para saber o que ainda não sabem. Esses saberes devem ser sempre contextualizados a fim de que os educandos percebam a importância desses conhecimentos para suas vidas e possam, desse modo, saber mais e melhor.

Não se trata aqui de uma visão reducionista nem utilitarista dos processos de aprendizagem, segundo a qual todo conhecimento deve servir a um fim específico imediato na vida



do educando. Sabemos que nem tudo que se aprende em um dia pode ser posto em prática no dia seguinte. Trata-se, antes, de entendermos os diferentes processos de aprendizagem como a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos que, por meio do estabelecimento de relações entre eles e, deles, com a realidade sociocultural-ambiental-econômica e política da sociedade, nos possibilitam agir com mais propriedade em diversas situações do nosso dia a dia, utilizando-nos dos diferentes domínios dos saberes que a humanidade já construiu.

A relação respeitosa entre educador e educando é parte da crença segundo a qual não existem saberes superiores ou melhores, nem tampouco culturas superiores ou inferiores umas às outras (PADILHA, 2004). O que existem são saberes diferentes e inconclusos que necessitam do diálogo para se complementarem e culturas que são diferentes e ao mesmo tempo semelhantes, que devem ter, por isso mesmo, suas diversidades reconhecidas, respeitadas e valorizadas. Ainda que essa complementação seja sempre provisória, uma vez que o saber completo, absoluto, jamais será alcançado, nem por isso, ou até por isso, sua busca jamais terá um fim. Trata-se de um fim jamais alcançado e sempre perseguido.



2. EJA, EDUCAÇÃO LIBERTADORA E EDUCAÇÃO POPULAR: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

A concepção de educação do Projeto MOVA-Brasil alimenta-se e fundamenta-se nos conceitos e princípios da Educação Popular.

A educação popular possibilita que educadores(as) e educandos(as) situem-se e ajam reflexivamente no contexto local e geral da sociedade. O(A) educador(a) é o(a) provocador(a) no processo de construção de saberes do mundo e na compreensão do mundo que o cerca, estimulando o(a) educando(a), por meio do diálogo, a trocar experiências, ampliar saberes e intervir na realidade. Para Paulo Freire, o diálogo é condição para o conhecimento, que implica comprometimento com a promoção da vida. O ato de conhecer se dá num contexto social em que o diálogo é o mediador e o fertilizador deste processo.

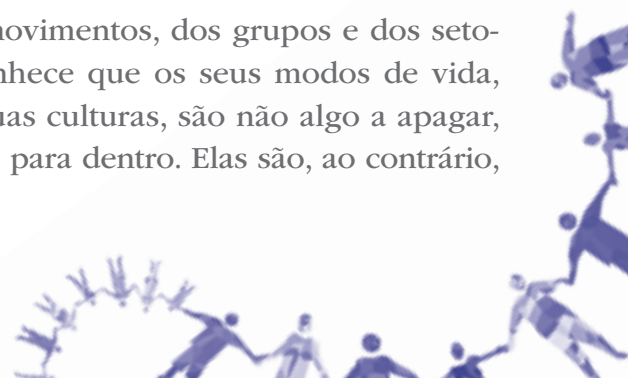
(PADILHA; FAVARÃO; MORRIS; MARINE, 2011, p. 51)

Na sala de aula, os saberes trazidos pelos educandos sintetizam um conjunto de conhecimentos que as pessoas construíram ao longo da vida em comunidade e baseiam-se nas experiências concretas do dia a dia. Portanto, esses saberes são fundamentais para a vida de milhões de pessoas que desempenham diferentes funções na sociedade, de uma maneira geral, e no mercado de trabalho formal ou informal, em particular. São saberes relacionados à química, física, matemática, biologia, língua materna, agronomia, artesanato, medicina, economia, cultura e outros domínios do conhecimento humano.

O reconhecimento e a valorização desses saberes são constitutivos da Educação Popular e da educação como prática da liberdade. Estabelecem a articulação entre conhecimentos e os saberes historicamente sistematizados pela humanidade. A qualidade social almejada pode ser concretizada por meio da prática pedagógica. Como afirma Brandão (2011 apud PADILHA; FAVARÃO; MORRIS; MARINE, 2011, p. 63),

As diferentes expressões e dimensões das “culturas populares” não devem ser apenas “levadas em conta” como fragmentos folclóricos de modos de ser, pensar, viver e agir populares, mas devem ser assumidas como a substância social que fundamenta nossa proposta de educação.

Ao partir das comunidades, dos movimentos, dos grupos e dos setores populares, ela (a educação) reconhece que os seus modos de vida, suas formas sociais de ser e, enfim, suas culturas, são não algo a apagar, a transcender ou a transformar de fora para dentro. Elas são, ao contrário,



a matéria prima fundadora. São unidades, teias e redes de símbolos, de saberes, de significados únicos e essenciais. São “aquilo” através do que pessoas educandas e comunidades populares aprendentes entram em relação dialógica com **“educadores populares intertransculturais”** para realizarem, com eles e através deles, a construção de seus próprios, novos e inovadores saberes. (grifo do autor)

De acordo com a concepção de Educação Popular mencionada e a concepção libertadora de educação, o educando não pode ser visto como uma caixa vazia que recebe os depósitos dos educadores. O educador Paulo Freire denominou essa concepção de bancária, pela semelhança que há entre ela e um banco. Na concepção bancária, a relação que se estabelece entre educador e educando é de sujeito e objeto, sendo o educando um mero recipiente pronto a receber os saberes do educador. Nesse caso, não há diálogo e a relação entre os participantes é vertical, marcada pela hierarquia entre educador e educando.

Essa concepção de educação defendida por Freire perpassa pela compreensão da incompletude e inacabamento do ser humano. Desse modo, todo tempo é tempo de aprender, pois não é um ato finito, mas de constante renovação. Essa perspectiva dialoga com a noção de alfabetização assumida em Jomtien¹ (1990), associa-se a uma visão ampla de educação, que se estende ao longo de toda vida e que considera, portanto, que as pessoas estão permanentemente se educando em diversos âmbitos sociais, para além da escola.

A educação passa a ser entendida como uma necessidade ao desenvolvimento pessoal e social. Como educador popular, Freire (1987) defende que a educação sozinha não pode transformar a sociedade, mas, sem ela, tampouco a sociedade muda, pois ela jamais é neutra, mas, sim, impregnada de intencionalidade.

Por isso, a estreita relação com a educação libertadora, que tem como premissa a transformação, esta que não é apenas individual, mas principalmente coletiva, social e política. É uma educação que surge e supera a perspectiva fragmen-



1º Encontro de Educandos e Educandas do MOVA Brasil, no Rio Grande do Norte. 2011.

1. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, promovido pela Unesco em 1990.

tada impressa pela educação conservadora, na qual os conteúdos são previamente definidos independentemente do interesse do sujeito. Na educação libertadora, o diálogo tem lugar central.

Deste modo, o ato de educar pressupõe estar consciente das escolhas realizadas em relação aos conteúdos, às metodologias, à avaliação, à comunicação, à convivência etc. Dependendo das decisões, ou seja, das escolhas que fazemos, a educação que realizamos pode ser transformadora e emancipadora ou conservadora, pode contribuir para a manutenção da organização e dinâmica social.

PARA REFLETIR

Sua prática de alfabetização é transformadora e emancipadora ou conservadora? Liste o que realiza nesse sentido e compartilhe com outros educadores.

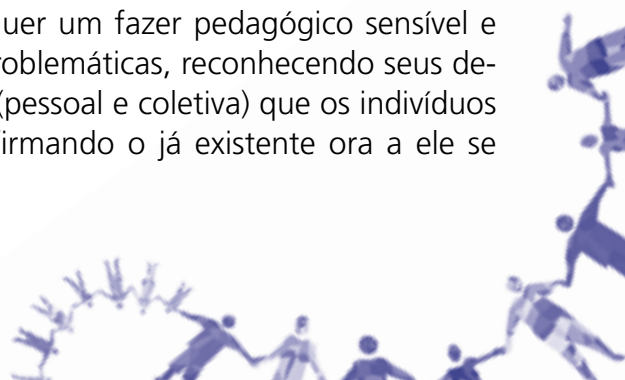
No caso do Projeto MOVA-Brasil, busca-se a concretização de uma vivência educativa crítico-libertadora, que reconhece que a prática da Leitura do Mundo precede a leitura da palavra, e que o conhecimento deve ser mediado pela problematização constante da realidade, estabelecendo assim uma pedagogia da pergunta e da pesquisa. Compreende-se ainda que a problematização consiste na superação de uma visão ingênua por um visão crítica da realidade, levando o educando e a educanda a reconhecerem-se sujeitos históricos capazes de transformar o contexto vivido. Deste modo, o conhecimento se constrói a partir da permanente ação-reflexão-ação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Como prática educativa libertadora, a nossa ação deve proporcionar aos sujeitos envolvidos a compreensão de que a forma como o mundo está sendo não é a única possível. O conhecimento construído nessa perspectiva tem a função de motivar e impulsionar a ação transformadora. O ser humano deve entender a realidade como passível de modificação e a si mesmo como capaz de modificá-la.

A partir desta concepção de educação, é possível educadores(as) e educandos(as) situarem-se e agirem reflexivamente no contexto local e geral da sociedade. O(A) educador(a) é o(a) provocador(a) no processo de construção de saberes do mundo e na compreensão do mundo que o(a) cerca, estimulando o(a) educando(a), por meio do diálogo, a trocar experiências, ampliar saberes e intervir na realidade. Para Paulo Freire, o diálogo é condição para o conhecimento, que implica comprometimento com a promoção da vida.

O ato de conhecer é uma atividade individual com base no contexto sócio-histórico mediado pelo diálogo entre o aprendente na relação com o objeto e os outros. Isto implica não “educar para”, mas “educar com”.

Nesse sentido, a formação do(a) educando(a) requer um fazer pedagógico sensível e imerso na sua realidade, de forma que aborde suas problemáticas, reconhecendo seus desafios e potencialidades. É na sua existência concreta (pessoal e coletiva) que os indivíduos se constroem e reconstróem constantemente, ora afirmando o já existente ora a ele se



contrapondo, mas sempre reconstruindo a si e o contexto em que atua.

A educação transformadora deve ser necessariamente dialógica, não dominadora, com relações horizontais, de cooperação entre os sujeitos. É necessário que tenhamos clareza de que democracia só se consegue com participação, é algo que se aprende vivenciando.

Essa compreensão é fundamental para nos assumirmos como sujeitos críticos e criadores de nossos mundos, da vida cotidiana e dos rumos de nossos destinos e da história. Nesse sentido, o Projeto Eco-Político-Pedagógico deve ser pensado e construído com a participação dos diversos segmentos, como um processo de mudança e de antecipação do futuro, em que se estabelecem princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pelo Movimento, processo este que se faz fundamental à concretização dos objetivos propostos.

Para que essa concepção de educação se realize nas práticas de sala de aula, é necessário que se garanta:

- o respeito à identidade cultural do educando;
- a apropriação e a produção de conhecimentos relevantes, de forma crítica, para a transformação da realidade social;
- a compreensão do que ensinar e aprender;
- o estímulo à curiosidade e à criatividade do educando e do educador;
- o desenvolvimento do trabalho coletivo entre os núcleos;
- a valorização do papel do educador;
- relações democráticas nas salas de aula, nos núcleos e nos polos;
- a interação comunidade-sala de aula, núcleo e polo;
- o comprometimento com os conteúdos significativos à realidade do(a) educando(a).

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita não se desenvolvem fora do repertório cultural e vivencial do educando. O ato de aprender a ler e a escrever se dá na articulação que se estabelece entre o código linguístico e o contexto de vida do educando. O universo vocabular do educando e da educanda, quando trazidos para o ambiente da sala de aula, por meio de *palavras geradoras*, transforma o processo de decifração dos códigos linguísticos numa experiência de fato emancipadora, ao lhes oferecer condições para não apenas dominarem a leitura e a escrita mas apreenderem criticamente a sua própria realidade histórica.

A contextualização da aprendizagem em sala de aula deve se desenvolver por meio da prática da Leitura do Mundo, conceito central da pedagogia freiriana que, ao entender a realidade histórica como uma criação humana, reconhece o ser humano como sujeito capaz de transformar a si próprio e o mundo em que vive. Por meio de uma ação consciente empreendida socialmente, o ser humano pode, em diálogo com seus semelhantes e com a própria realidade, ler o mundo e agir, intencionalmente, sobre ele, com vistas a sua transformação.

Nesse sentido, é fundamental que o educador assegure a todos da sala de aula o direito à Leitura do Mundo durante o seu processo de alfabetização, desenvolvendo um planejamento didático que tenha como ponto de partida a realidade local dos seus educandos.

Alfabetizar é muito mais que ler textos apenas para aprender a ler, ou escrever textos com a finalidade de escrevê-los apenas. A leitura e a escrita estão diretamente relacionadas ao uso social que fazemos dela na vida; portanto, o processo de alfabetização deve abarcar textos com significados sociais, tanto na escrita quanto na leitura.



Formação dos monitores dos Polos Pernambuco e Paraíba, em Pernambuco. 2011.

Ao abordar na alfabetização, só para darmos um exemplo, os problemas que a comunidade enfrenta com a falta de respeito aos idosos, no caso de transporte gratuito, o educador ou a educadora poderá apresentar diferentes materiais, como a própria legislação, artigos

de jornais e outros referentes ao assunto, bem como depoimentos dos próprios educandos. No trabalho com estes materiais, a partir desta temática, poderá ser construído coletivamente um ofício a órgãos competentes, aos colegiados existentes, entre outras possibilidades. Com isso, percebe-se que não é necessária a apresentação de textos “artificiais”, ou seja, sem sentido, para se fixar palavras.

Os programas de alfabetização precisam orientar-se para a criação de múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagem, para a valorização dos saberes prévios e cultura dos jovens, adultos e idosos. O Projeto MOVA-Brasil visa ao respeito pela diversidade; ao fomento e *sinergia* das políticas públicas; realizar ações estratégicas, sistêmicas e multi-institucionais.

Sobre o entendimento do conceito de letramento, vejamos, abaixo, o que escreve o professor Moacir Gadotti (2008, p. 73):

A alfabetização tem sido entendida tradicionalmente como um processo de ensinar e aprender a ler e escrever, portanto, alfabetizado é aquele que lê e escreve. O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito. Enquanto prática discursiva, “a alfabetização possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68). Freire defendia a ideia de que a Leitura do Mundo precede a leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia: o ser humano, muito antes de inventar códigos linguísticos, já lia o seu mundo. Para ele, o processo de alfabetização, como de resto toda a educação, vai muito além do aprendizado das letras. Insistia que a leitura do mundo precede a leitura da palavra: “a prática da alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizados estão lendo sua

realidade, porque toda leitura de mundo está grávida de um certo saber” (FREIRE, 2001, p. 134).

O conceito de alfabetização em Paulo Freire é muito claro. Por isso, em momento algum, na implementação do Programa MOVA-SP havia qualquer dúvida em relação ao papel da educação no processo de emancipação e a importância do domínio dos códigos da leitura e da escrita (letramento) no processo de alfabetização. Maria José do Vale Ferreira, apresentando os princípios político-pedagógicos do MOVA-SP afirma: “alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global” (apud GADOTTI, 1996, p. 59). A presença frequente de Paulo Freire nas reuniões de coordenação do MOVA-SP, com suas constantes intervenções, nos dava certeza de que estávamos no caminho certo. Por isso, quando apareceram alguns estudos,

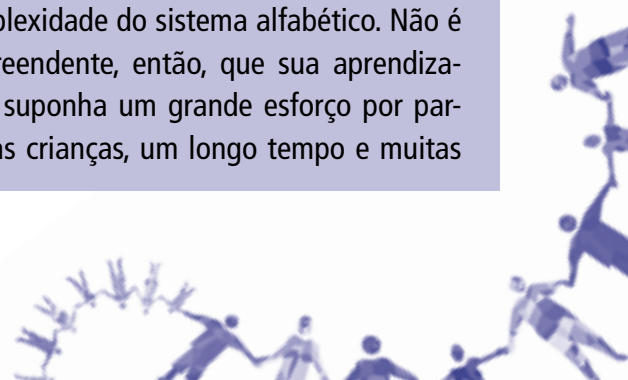
nos últimos anos, tentando substituir alfabetização por letramento, ficamos muito surpresos, mas em nada abalaram nossas convicções quanto à visão que tínhamos da importância do processo de alfabetização.

O termo **letramento** tem sido utilizado atualmente por alguns estudiosos para designar o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais. Por que esse termo surgiu? Para alguns, a explicação está nas novas demandas da sociedade, cada vez mais centrada na escrita, que exigem adaptabilidade às transformações que ocorrem em ritmo acelerado, atualização constante, flexibilidade e mobilidade para ocupar novos postos de trabalho. O termo “alfabetização” não seria um termo apropriado a essa sociedade nova. Ademais, a alfabetização seria um processo “linear”, enquanto o letramento seria “não linear”. A alfabetização, diz a professora Magda Soares, “é um contínuo, mas um contínuo de certa forma linear, com limites claros e pontos de progressão cumulativa que podem ser definidos objetivamente; letramento é também um contínuo, mas um contínuo não linear multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos” (SOARES, 2003, p. 95).

O letramento como processo de aquisição do domínio de competências e habilidades de leitura e de escrita não se opõe ao processo mais amplo da alfabetização (inicial ou continuada). Sustentar que o termo “letramento” é mais amplo do que o de “alfabetização” ou que eles são equivalentes e que o segundo deveria ser substituído

pelo primeiro, é um equívoco. São conceitos distintos e complementares. Emília Ferreiro negou-se a aceitar esse “retrocesso conceitual”, referindo-se à tentativa de substituição do termo “alfabetização” por “letramento”. Em vez de se curvar a esse novo anglicismo (modismo), ela traduz *literacy* por “cultura escrita”, e não por letramento. Diz ela: “eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. Eu não uso a palavra letramento” (FERREIRO, 2003, p. 30). Mas, não se trata só de um retrocesso conceitual. Trata-se, lamentavelmente, de uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização, uma armadilha, na qual muitos educadores e educadoras hoje estão caindo.

A alfabetização não pode ser reduzida a uma tecnologia ou técnica de leitura e de escrita. Ser uma pessoa letrada não significa ser alfabetizada, politizada, no sentido que Paulo Freire dava ao termo. A alfabetização, em Paulo Freire, pressupõe leitura do mundo e da palavra. Escrever, para Paulo Freire, não é apenas se apropriar de uma técnica. Nisso ele está de acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky quando afirma que “escrever não é transformar o que se escuta em formas gráficas, assim como ler não equivale a reproduzir com a boca o que o olho percorre visualmente. A correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, então, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, um longo tempo e muitas



dificuldades” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1981, p. 10). Alfabetizar não é letrar. *Alfabetizar é reinventar a escrita*. É reconstruir o modo de produção deste objeto sociocultural. O letramento é apenas uma parte da alfabetização.

O termo “alfabetização” não perdeu sua força significativa diante da emergência dos novos usos da língua escrita, como argumentam alguns. Existem várias visões do processo de alfabetização, concebido de diferentes maneiras. Foi por sua concepção política da alfabetização que Paulo Freire foi exilado. Ele dizia que os métodos de alfabetização que se apresentam como puramente “técnicos”, escondem seus objetivos políticos. Todos os métodos de alfabetização são inseparáveis de uma concepção do ser humano, portanto, de uma teoria e de uma política. É o que acontece com o chamado “Método Fônico”², com o “Método Construtivista”³ ou com o “Método Cubano”⁴. Toda metodologia tem implicações de natureza ideológica e política, social e econômica. Dominar o código da leitura e da

escrita não torna ninguém leitor ou escritor. A competência em lecto-escritura não garante que um sujeito se torne um cidadão. Por isso, não se pode separar letramento, alfabetização e cidadania. O analfabeto funcional seria esse “letrado” não cidadão. A leitura e a escrita não estão separadas de uma cultura, de uma história social, como não se pode separar o texto do contexto, o texto de seus significados.

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

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

3. A **Concepção Construtivista** utiliza-se dos múltiplos “textos” existentes na experiência cotidiana do aluno. Pode-se partir de uma música, de um jornal, de uma revista ou de um filme, desde que esses “textos” motivem os alunos. Os defensores desta concepção sustentam que a criança e o adulto precisam ter contato, desde o início, com vários tipos de texto que fazem parte de sua experiência. O alfabetizando vai construindo a reflexão sobre essa experiência, associando sons e textos, o que está escrito e a fala. A partir do conhecimento de uma palavra, por associação, o alfabetizando vai conhecendo outras. O construtivismo foi desenvolvido por educadores como Emília Ferreiro, com base na epistemologia genética de Jean Piaget. Por fundamentar-se na forma como o cérebro aprende, “autopoieticamente”, como sustentam os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela (1995), essa concepção me parece mais próximo do método “psicossocial” ou “antropológico” de Paulo Freire,

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

4. OS SUJEITOS DA EJA

Na perspectiva da inclusão e da quantidade cada vez mais expressiva de idosos que também frequentam esta modalidade da educação, podemos afirmar que os sujeitos são os jovens, os adultos e os idosos, portanto estamos tratando da EJA.

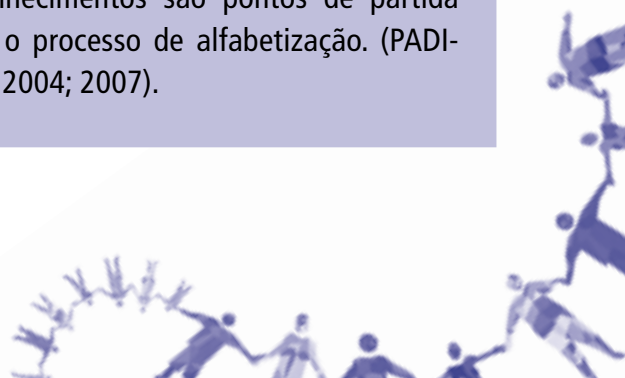
Podemos afirmar que se trata de pessoas com características diferentes uma das outras, tanto geracional quanto de ordem biológica, psicológica, social, cultural, política, econômica e legal. As implicações desta diversidade no processo de alfabetização podem ser: diferentes tempos e ritmos de aprendizagem, interesses em temáticas diferentes, compreensão de mundo que podem não ser consensos, condição física não correspondente, entre outras.

O que você acha, educador e educadora, como é possível abarcar esta diversidade? Você tem histórias que demonstrem aprendizados na relação entre os diferentes sujeitos? Como conseguiu lidar com esta diversidade?

Evidentemente não existem receitas que apontem caminhos para lidar com a diversidade entre os sujeitos. No entanto, na perspectiva freiriana, partimos do princípio de que as diferenças entre as pessoas – todas as já citadas acima, bem como as identitárias (étnico-raciais, de gênero, sexuais, pessoas deficientes etc.) –, na verdade, enriquecem o processo pedagógico e não o contrário, como se poderia supor. Isso porque a diversidade, se reconhecida, respeitada e valorizada, faz com que os diversos sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem convivam de forma mais plural, dinâmica e criativa. E não apenas as diferenças, mas, também, as “múltiplas semelhanças” entre as pessoas.

O que significa falar de relações intertransculturais? Significa, justamente, a criação de espaços para que as diferentes pessoas convivam, reconheçam e valorizem as suas recíprocas diferenças (dimensão “inter” – de espaços e tempos para que as interações interpessoais e interculturais aconteçam) e para que observem e procurem também as suas múltiplas semelhanças (dimensão “trans” – que signi-

fica dialogar e aprender com o(a) outro(a) “através de”, “para além de” e “entre” as diversas possibilidades e dimensões dos saberes, dos conhecimentos, das intuições, das crenças, dos sonhos, das utopias, da criatividade e das experiências culturais dos sujeitos e dos coletivos humanos). Tais reconhecimentos são pontos de partida para o processo de alfabetização. (PADILHA, 2004; 2007).



Há quem possa dizer que é muito difícil ensinar ou trabalhar numa sala heterogênea. Mas nos perguntamos se, de fato, em qualquer contexto educativo – considerando as diferenças entre as pessoas, principalmente se falando em Educação de Jovens, Adultos e Idosos –, seria possível termos uma sala constituída de pessoas que tivessem realmente identidades, características, experiências culturais homogêneas. O desafio da educação é justamente este: trabalharmos com a heterogeneidade, com os diversos sujeitos e com o que eles nos trazem em suas bagagens culturais, em suas histórias de vida, em suas experiências profissionais e em suas expectativas. Esta é a melhor “matéria-prima” para um bom processo de ensino e de aprendizagem.

Efetivamente, será sempre fundamental que cada um destes sujeitos seja respeitado em suas especificidades, em suas diferenças e semelhanças, até porque, por exemplo, os anseios dos jovens não são os mesmos que os dos adultos ou dos idosos; assim também acontece quando a relação é inversa. E também esta diferença alimenta e enriquece o trabalho eco-político-pedagógico da alfabetização, pois ao se reconhecerem assim, as diferentes pessoas acabam ensinando e aprendendo umas com as outras.



1º Encontro de Educandos e Educandas,
em Alagoas. 2011.

5. CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Você, educador e educadora, já parou e pensou sobre os dados do analfabetismo na sua região? E no Brasil? E no mundo?

Vamos conhecer um pouco da história do analfabetismo!

A educação, até meados do século 20, era destinada às elites, uma minoria da população, geralmente donos de propriedades e pessoas das cidades. Naquela época, ser alfabetizado não era uma exigência social, nem tampouco uma demanda para o desenvolvimento das atividades profissionais.

No início do período republicano, a alfabetização e a instrução elementar do povo ocuparam lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais, que qualificavam o analfabetismo como *vergonha nacional* e creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas. Pouco, porém, foi realizado nesse período no sentido de desencadear ações educativas que se estendessem a uma ampla faixa da população. Devido às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que a mantinha excluída da vida política, pois o voto lhe era vedado.

(UNESCO, 2008, p. 21-22)

Veja linha do tempo com as ações voltadas à Educação de Adultos no Brasil

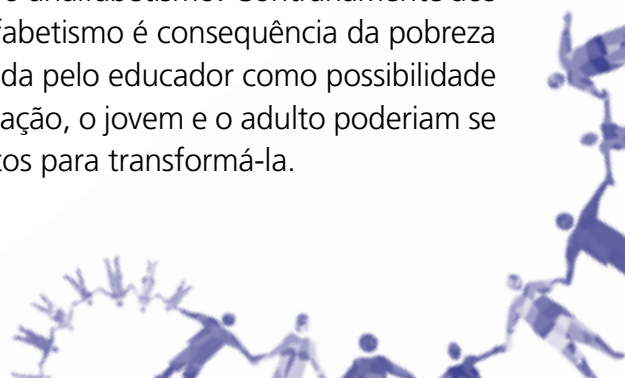


Ações Voltadas à Educação de Adultos no Brasil

ANO DE 1952	Campanha Nacional de Educação Rural.
ANO DE 1958	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.
FINAL DE 1950	Surgem muitas críticas destinadas à superficialidade das campanhas nacionais impedindo sua continuidade. Críticas eram sobre: a estrutura administrativa e financeira, bem como ao caráter superficial do trabalho, que não permitia o aparecimento das especificidades regionais dos adultos.
DÉCADA DE 1960	O pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspira os principais programas de alfabetização do País.
ANO DE 1961	Surgem movimentos de alfabetização: Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com patrocínio do governo federal; Movimento de Cultura Popular do Recife; Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE).
ANO DE 1964	Com o golpe militar há interrupção dos preparativos para o início das ações do Plano Nacional de Alfabetização que o educador pernambucano, Paulo Freire, coordenava a convite do governo, e a repressão que se abateu sobre os movimentos de Educação Popular acabou levando Paulo Freire ao exílio.
ANO DE 1971	A reforma do ensino, promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, institui o conceito de ensino supletivo à escolarização de jovens e adultos. Ainda neste ano, surge o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização).
ANO DE 1985	No período de transição para a democracia, surge a Fundação Educar, em substituição ao Mobral. Apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas.
ANO DE 1988	A Constituição de 1988 restituiu o direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo; concedeu aos jovens e adultos o direito ao Ensino Fundamental público e gratuito; e comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos
ANO DE 1989	Criação e lançamento do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos em São Paulo, o MOVA-SP. Na época, Paulo Freire era secretário de Educação do Município de São Paulo.
DÉCADA DE 1990	A expectativa gerada pela Constituição não se sustenta na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, pois as políticas públicas priorizaram a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao Ensino Fundamental.
ANO DE 1990	A Fundação Educar é extinta e a atribuição da alfabetização dos jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegada às organizações sociais, que atuaram em parceria, em programas como Alfabetização Solidária ou Movimentos de Alfabetização (MOVAs).

Ações Voltadas à Educação de Adultos no Brasil	
ANO DE 1996	A promulgação da Nova LDB 9.394/96 inscreve a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, apropriada às necessidades e condições peculiares desse grupo.
ANO DE 2000	Sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer n.º 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Também foi homologada a Resolução n.º 01/00 – CNE. A EJA passa a ter função: qualificadora: atualização de conhecimentos por toda a vida como função permanente da EJA; reparadora: restauração de um direito negado; equalizadora: a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas (CNE/CNB 11/2000)
ANO DE 2001	Plano Nacional de Educação que estabelece a garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.
ANO DE 2003	Criação do MOVA-Brasil. Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – 1ª fase – no contexto do Programa Fome Zero, foi implantado em cinco estados do Brasil (BA, CE, RJ, RN e SP).
ANO DE 2007	Inclusão da modalidade EJA no Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb).
ANO DE 2010	Elaboração do novo Plano Nacional de Educação (ainda aguarda aprovação).
DE 2000 A 2011	Esse período foi marcado por importantes iniciativas na EJA, dentre as quais destacamos: <ul style="list-style-type: none"> • fortalecimento dos fóruns; • criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secad) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA); • realização da VI Confinteia em Belém; • criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLA-EJA); • Enejas – de 1999 a 2011, perfazendo 11 encontros.

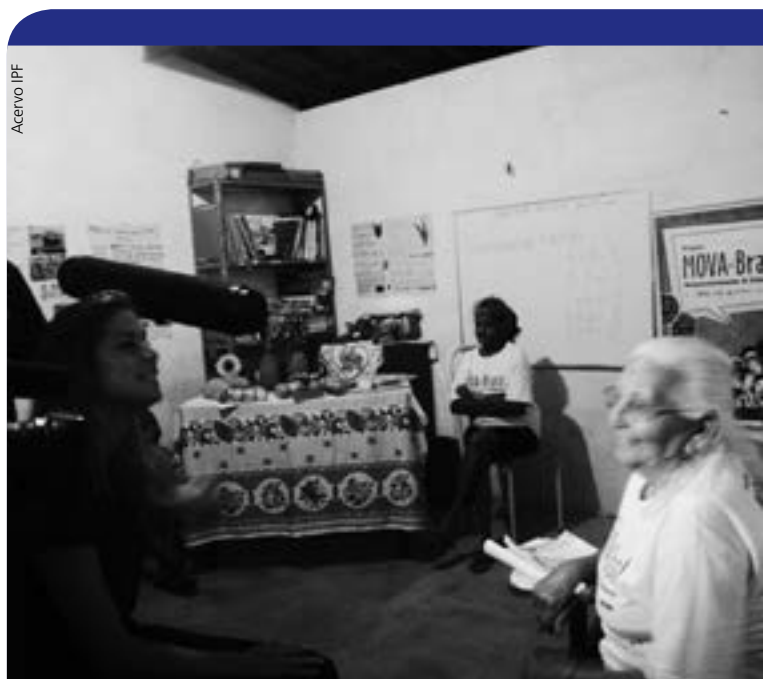
Vimos por meio dos acontecimentos no campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, em ordem cronológica, o quanto foi gradativa a conquista pelo espaço na educação. O educador Paulo Freire influenciou fortemente as discussões e as mudanças na EJA, trouxe uma nova concepção de educação e uma nova forma de ver o analfabetismo. Contrariamente aos pensamentos da época, Paulo Freire insistiu que o analfabetismo é consequência da pobreza e da desigualdade e não causa. A educação foi concebida pelo educador como possibilidade de transformar a realidade; assim, por meio da alfabetização, o jovem e o adulto poderiam se conscientizar de sua situação e construir novos elementos para transformá-la.



Diante desta concepção, o papel do educador também assume novas funções, passa de detentor do conhecimento para mediador. O educador precisa compreender a realidade do educando e por meio de uma relação dialógica alfabetizar os jovens e adultos.

Nesse contexto e na efervescência política, social e econômica de diferentes países pelo mundo, no âmbito internacional, surge em 1949 a 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, a Confinteia. Até 2011, aconteceram seis Conferências.

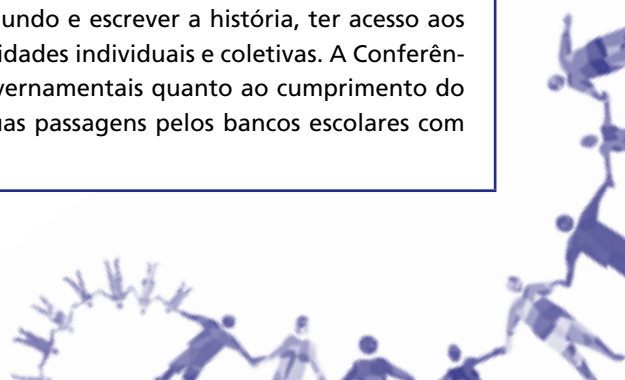
É importante observar que as mudanças são influenciadas e influenciam-se mutuamente, no cenário nacional e mundial. Nesse sentido, destacamos que a Educação de Adultos transformou-se também por conta das discussões que aconteceram no Brasil e em outros países, no contexto da Confinteia. Portanto, na história da Educação de Adultos, vale salientar a importância da realização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas), na conformação dessa modalidade nos dias atuais, conforme observamos no quadro abaixo:



Filmagem da Globo no Polo Ceará. 2011

I CONFITEA	
CONTEXTO/TEMA	Contexto do pós-Guerra – Busca pela paz.
PERÍODO/LOCAL	1949 – Elsinore, Dinamarca.
PARTICIPAÇÃO	106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países.
RESULTADO	RECOMENDAÇÕES <ul style="list-style-type: none">– que os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades;– que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos;– que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos;– que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente;– que a Educação de Adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos;– que se levassem em conta as condições de vida das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.

II CONFITEA	
CONTEXTO/TEMA	Mundo em mudança, de acelerado crescimento econômico e de intensa discussão sobre o papel dos Estados frente à Educação de Adultos.
PERÍODO/LOCAL	1960 – Montreal, Canadá.
PARTICIPAÇÃO	47 Estados-membros da Unesco, 2 Estados como observadores, 2 Estados Associados e 46 ONGs.
RESULTADO	Consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos.
III CONFITEA	
CONTEXTO/TEMA	Educação de Adultos e Alfabetização. Tema: Mídia e Cultura.
PERÍODO/LOCAL	1972 – Tóquio, Japão.
PARTICIPAÇÃO	82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observador (inclusive Cuba), 3 organizações pertencentes às Nações Unidas, 37 organizações internacionais.
RESULTADO	O relatório final concluiu que a Educação de Adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimento econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.
IV CONFITEA	
CONTEXTO/TEMA	“Aprender é a chave do mundo”.
PERÍODO/LOCAL	1985 – Paris, França.
PARTICIPAÇÃO	841 participantes de 112 Estados-membros, Agências das Nações Unidas e ONGs.
RESULTADO	Importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. Entendendo por direito o aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas. A Conferência incidiu sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos terem suas passagens pelos bancos escolares com propostas adequadas e com qualidade.



V CONFITEA	
CONTEXTO/TEMA	Aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade. Antes da Conferência foi realizada uma ampla consulta às cinco grandes regiões mundiais consideradas pela Unesco e também às ONGs, de onde foram consolidados relatórios para a Conferência Internacional.
PERÍODO/LOCAL	1997 – Hamburgo, Alemanha.
PARTICIPAÇÃO	Mais de 170 estados membros, 500 ONGs e cerca de 1.300 participantes.
RESULTADO	A mobilização atravessou fronteiras temáticas e de ação: através da liderança do Icaee e alianças com governos progressistas, houve uma intensa mobilização de ONGs e do movimento de mulheres (Repem e GEO), mesmo que sem direito a voto.
CONFITEA + VI	
CONTEXTO/TEMA	Estados-membros da Unesco foram convocados a reexaminarem os compromissos com a EJA firmados na Conferência de 1997. A reunião para o balanço intermediário foi influenciada pelo clima de Fórum Social Mundial e foi uma chamada de responsabilização dos Estados-membros com a finalidade de implementar a Agenda de Hamburgo e concretizar a Confinteia VI, em 2009.
PERÍODO/LOCAL	2003 – Bangcoc, Tailândia.
PARTICIPAÇÃO	Nesta reunião, a participação das ONGs foi bastante organizada e, ao contrário de outros anos, os Estados-membros não enviaram delegações de alto perfil.
RESULTADO	Deste encontro também foi ressaltada a necessidade de criação de instrumentos de advocacia para Educação de Adultos, em nível local e global, em espaços dentro e fora da Unesco.
VI CONFITEA	
CONTEXTO/TEMA	Pela primeira vez, a Confinteia foi realizada em um país da América do Sul. Ênfase no papel central da educação e aprendizagem de adultos nos programas internacionais em educação e desenvolvimento, especialmente aqueles relativos ao desenvolvimento sustentável.
PERÍODO/LOCAL	2009 – Belém, Brasil.
PARTICIPAÇÃO	1.500 participantes na Conferência, incluindo representantes de mais de 156 Estados-membros da Unesco, além de outros parceiros das Nações Unidas, de organizações internacionais de cooperação bilateral e multilateral, da sociedade civil e do setor privado, assim como estudantes adultos de várias partes do mundo.
RESULTADOS	Marco de ação de Belém – Traz orientações que incluem recomendações para as políticas de EJA e oferecem diretrizes que permitem ampliar o referencial para a busca de uma Educação de Jovens e Adultos mais inclusiva, participativa e equitativa.

Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/confinteavi>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

Podemos afirmar que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos vem conquistando seu lugar ao sol no campo da educação brasileira há mais de 80 anos. No campo legal podemos citar a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, o Parecer n.º 11/2000 e a Resolução n.º 01/2000 – ambos do Conselho Nacional de Educação. Os documentos do Conselho Nacional de Educação sugerem a extinção da expressão supletivo e restabelecem o limite etário para o ingresso na EJA (15 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio).

A Educação no Brasil, nestes últimos anos, estabelece a necessidade de uma maior articulação entre governos federal, estaduais e municipais para um melhor enfrentamento dos problemas relacionados à Educação Básica, formada pelo Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A partir da Constituição e da LDB 9.394/96, e com base nelas, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA. Esses documentos, por mais questionáveis que sejam, trazem importantes contribuições para a prática de sala de aula, proporcionando certa unidade ao trabalho pedagógico desenvolvido em cada Unidade Educacional.

Em termos de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, o parecer do Conselho Nacional de Educação Básica, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares e discorrer sobre os conceitos e funções da EJA, afirma que

A focalização das políticas públicas no ensino fundamental obrigatório conveniente à relação apropriada idade/ano ampliou o espectro de crianças presentes no ensino fundamental obrigatório. Hoje, é notável a expansão desta etapa do ensino e há um quantitativo de vagas cada vez mais crescente a fim de fazer jus ao princípio da obrigatoriedade face às crianças em idade escolar. Entretanto, as condições sociais adversas presentes, as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. A média nacional de permanência na escola, para a etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade é a repetência, a reprovação e a evasão escolar mantendo e aprofundando a distorção idade/ano e retardando a chegada a um acerto definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro socioeducacional continua a produzir excluídos dos ensinos fundamental e médio produzindo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa.

(BRASIL, 2000)

Os estudantes excluídos do sistema educacional são potencialmente os que compõem a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Por isso, a questão que devemos refletir é bas-

tante complexa e merece análise cuidadosa no que diz respeito aos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Quais são os motivos que levaram à não continuidade dos estudos e, como dizia Paulo Freire, à expulsão escolar? Será que foi a metodologia utilizada em sala de aula? Será que foi a necessidade de inserir-se no mundo do trabalho, que não possibilitou conciliar os estudos e as suas atividades profissionais? Será que foi o cansaço diário de trabalho? Enfim, podemos listar inúmeras razões, mas todas estão envoltas por necessidades e dinâmicas na vida, que merecem atenção e zelo por parte de quem se põe a trabalhar com os jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização.

O Plano Nacional de Educação que vigorou entre 2001 e 2010, nos objetivos e metas para a educação de jovens e adultos, preconiza: “sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional”. E o atual projeto de Lei que estabelece o novo Plano Nacional de Educação apresenta, na meta 10, caminhos para se avançar na integração da educação profissional com a EJA.

A razão dessa aproximação está na urgência histórica de pensarmos uma prática educativa para essa modalidade, que enfrente as necessidades reais dos educandos a ela associados, de modo a efetivarmos uma educação que se desenvolve ao longo da vida e nunca fora dela.

PARA CONHECER MAIS

Em 2003, surge o Programa Brasil Alfabetizado, destinado aos municípios mais pobres e com maiores índices de analfabetismo do país, co-financiado pelo Ministério da Educação e empresas, e desenvolvido com assessoria pedagógica de instituições

de ensino superior, públicas e particulares. Posteriormente, assumiu a figura jurídica de organização não governamental e continua atuando, inclusive por meio de convênios com o governo federal, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

6. O PROJETO MOVA-Brasil

O Projeto MOVA-Brasil é uma iniciativa não estatal envolvendo entidades da sociedade civil no combate ao analfabetismo, atua na perspectiva da inclusão social de milhões de brasileiras e brasileiros que não foram alfabetizadas e alfabetizados.

Objetivos do MOVA-Brasil

- contribuir para a redução do analfabetismo no Brasil, o fortalecimento da cidadania e a construção de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos;
- estabelecer parcerias com outros projetos do Programa Desenvolvimento & Cidadania da Petrobras e com organizações, sindicatos, movimentos sociais, movimentos populares e governos;
- organizar turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos em regiões prioritárias para os parceiros envolvidos no processo;
- formar coordenadores de polo, assistentes pedagógicos, coordenadores locais e alfabetizadores.

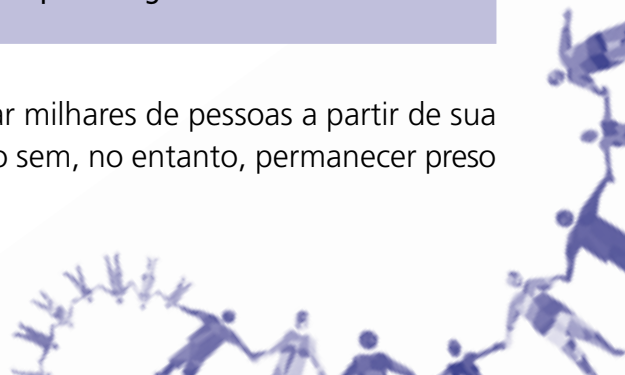
Como já preconizava Paulo Freire, os governos sozinhos não conseguem atender toda demanda de alfabetização de jovens e adultos existente no Brasil. Diante dessa realidade, é necessária uma ampla mobilização de diferentes iniciativas estatais e não estatais para que o sonho da leitura e da escrita se realize para os mais de 14 milhões de excluídos do mundo das letras e dos símbolos, fazendo com que a Leitura do Mundo que eles fazem seja melhor qualificada pela leitura da palavra que projetos como o MOVA-Brasil desenvolvem.

Mais do que um mero reconhecimento da grandiosidade da tarefa, o Projeto MOVA-Brasil tem procurado desenvolver suas ações de alfabetizar milhares de brasileiros nos dez estados onde ele acontece, juntamente com outros mil e seiscentos parceiros das esferas públicas e privadas. São entidades dos movimentos sociais, secretarias municipais e estaduais de educação, entidades religiosas, empresas e outros parceiros irmanados para garantir o direito à alfabetização inicial a essas pessoas.

Em 2011, o Projeto MOVA-Brasil aconteceu nos seguintes estados brasileiros:

Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Sergipe. Foram contemplados 192 municípios e organizadas 1.262 turmas.

O projeto MOVA-Brasil tem o desafio de alfabetizar milhares de pessoas a partir de sua realidade, utilizando e concretizando o legado freiriano sem, no entanto, permanecer preso



Educação de Adultos

apenas às realidades locais. A proposta consiste em alfabetizar a partir das diferentes realidades, na ampliação da Leitura do Mundo para que o próprio educando possa transformar sua realidade. Da mesma forma, a proposta de aprendizagem também é estendida ao educador e coordenador, ou seja, faz parte da proposta e objetivo do Projeto que estas pessoas também sejam formadas por meio de ações de educação continuada (para maior aprofundamento, sugerimos ler o Caderno de Formação Metodologia Mova).

Toda a importância que o MOVA-Brasil atribui às parcerias justifica-se por duas razões: 1) pelo fato de o analfabetismo ser uma dívida de toda a sociedade, porque ele é fruto da desigualdade que existia e continua existindo em nosso País; 2) porque os governos sozinhos não conseguem resolver o problema da demanda nacional de analfabetismo ainda existente. Por conta dessas duas razões, o Projeto MOVA-Brasil atua como uma espécie de rede social com vistas à melhoria da qualidade de vida de uma parcela da população brasileira. Todos podem contribuir, desde uma grande empresa multinacional, uma grande entidade religiosa, até o cidadão comum.



Formação Geral, no Rio de Janeiro. 2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de alfabetizar jovens, adultos e idosos não é pequeno. Dados do IBGE 2010 apontam que:

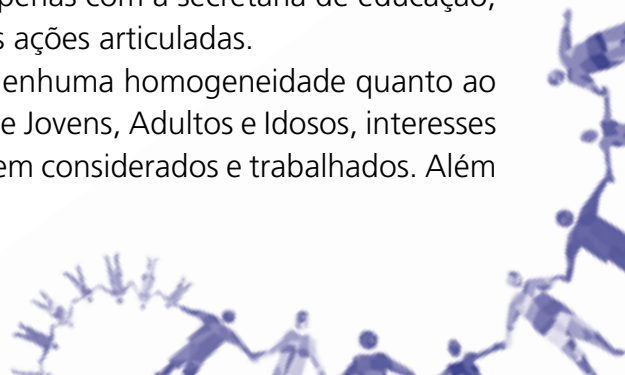
A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade baixou de 13,3%, em 1999, para 9,7%, em 2009, correspondendo a um contingente de 14,1 milhões de pessoas [...]. As principais características deste grupo são as seguintes: 32,9% das pessoas analfabetas têm 60 anos ou mais de idade; 10,2% são pessoas de cor preta e 58,8% pardas; 52,2% residem na Região Nordeste; e o fenômeno ocorre em 16,4% das pessoas que vivem com meio salário mínimo de renda familiar *per capita*. Quando se observa o analfabetismo por grupos etários, verifica-se uma redução, de 1999 para 2009, entre as pessoas de até 39 anos de idade. Nota-se também que, neste grupo, as mulheres são mais alfabetizadas do que os homens. Contudo, os maiores decréscimos foram registrados na faixa de 15 a 24 anos de idade: para os homens, esse declínio foi de 7,2 pontos percentuais e, para as mulheres, 3,9 pontos percentuais. O peso relativo dos idosos no conjunto dos analfabetos neste período cresceu, passando de 34,4% para 42,6%. As diferenças entre homens e mulheres se acentuam no interior deste segmento etário devido à sobrevivência das mulheres.

(IBGE, 2010)

Segundo esses dados do IBGE, entre 1999 e 2009, a redução do analfabetismo foi de 3,6%, em dez anos. Isso significa que se continuarmos nesse ritmo e o sistema social não gerar mais analfabetos, precisaremos de mais 28 anos para zerar o analfabetismo no País. Ou seja, se o número de analfabetos e o ritmo do combate ao problema forem os mesmos, o Brasil será um País sem analfabetismo no ano de 2037. No entanto, a realidade é complexa e esse congelamento é pouco provável. Desse modo, se não houver uma mudança significativa nas políticas públicas de combate ao analfabetismo, o sonho de ler e escrever de milhões de pessoas ainda terá de esperar por mais algumas décadas.

Vale ressaltar que, desde a década de 1940, iniciativas emergiram na tentativa de eliminar o analfabetismo; no entanto, ainda há muito por ser feito, ainda se discute como materializar as conquistas relacionadas à Educação de Jovens, Adultos e Idosos no campo legal, bem como atuar com as diferentes secretarias e não apenas com a secretaria de educação, como responsável, pois a EJA, demanda cada vez mais ações articuladas.

Além disso, como já dissemos, a EJA não abarca nenhuma homogeneidade quanto ao perfil de sujeitos, pelo contrário. Temos, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, interesses e inserções diferenciadas, os quais são importantes serem considerados e trabalhados. Além



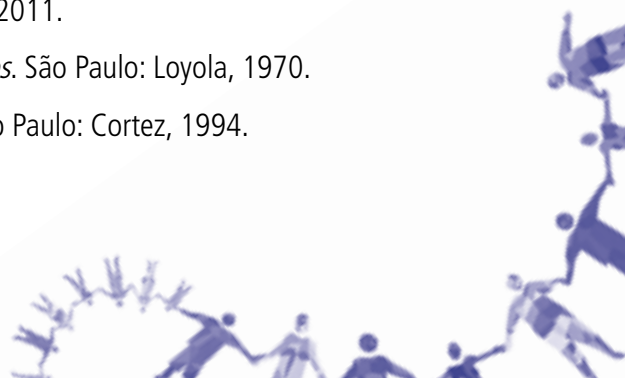
disso, no MOVA-Brasil ainda há as características regionais que dão o tom das singularidades, ou seja, é importante a imersão nas diferentes culturas regionais e locais, sem perder de vista a compreensão e o contexto geral no qual estão inseridos. Se observarmos estes aspectos na alfabetização, certamente seremos coerentes com as demandas dos sujeitos.

Com base nas reflexões aqui expostas, esperamos contribuir com o processo de formação de monitores e coordenadores do Projeto MOVA-Brasil, que veem a educação como um campo do saber privilegiado para impulsionar algumas transformações sociais necessárias a um mundo mais justo, mais democrático, mais solidário, mais humano. Essas transformações exigem uma maior apropriação de alguns conceitos aqui apresentados e das iniciativas nacionais e internacionais em busca da educação de qualidade sociocultural e socioambiental também para os jovens, adultos e idosos que a ela não tiveram direito em outros tempos de suas vidas, por conta dos respectivos contextos da própria história da educação brasileira.



REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996a.
- _____. *O novo espírito científico*. Lisboa: Edições 70, 1996b.
- BEISIEGEL, Celso. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). *Parecer CEB11/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*. Brasília, DF, 2009.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK – JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- COMTE-SPONVILE, André. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995 (Série "Guia da Escola Cidadã", nº 5).
- GADOTTI, Moacir (Org.) *Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA-SP*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. *MOVA, por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.
- _____. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Cortez/IPF, 2007.
- _____; FAVARÃO, Maria José; MORRIS, Erick; MARINE, Luiz (Org.). *Educação para a cidadania Planetária: Currículo intertransdisciplinar em Osasco*. São Paulo: Ed,L, 2011.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1970.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1994.



Educação de Adultos

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 LUIZA ERUNDINA: a experiência do MOVA-SP (1989-1992)*. São Paulo: PUC-SP, 1995 (Tese de Mestrado).

POSSENTI, Sirio. *Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Org.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio e Moacir Gadotti. *Educação de adultos: cenários, perspectivas e formação de educadores*. Brasília: Liber/IPF, 2007.

SALVADOR. *Encontro da Região Nordeste Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de jovens e Adultos*. Relatório final. Salvador, 2008.

SANTOS, Maria Alice de Paula. *Tecendo a Rede MOVA-Brasil: sua história, seus sujeitos e suas ações*. São Paulo: FEUSP, 2007 (Tese de Doutorado).

SANTOS, Maria Alice de Paula (Org.). *Rede MOVA-Brasil: registro de suas ações, 2001-2004*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília, DF, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. A. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



