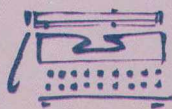


Educação de jovens e adultos

Subsídios para elaboração
de políticas municipais


Fórum de Políticas Municipais
de Educação de Jovens e Adultos

S É R I E



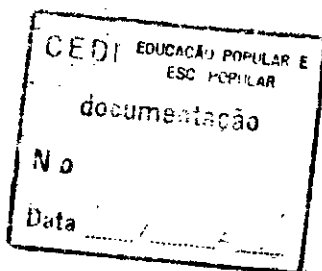
DOCUMENTOS

CEDI

 Código:	Ação Educativa Documentação
	03,03,01.01 For. mem. 2002 Data: 27/08/90

230,00/184,00

**Fórum de Políticas Municipais
de Educação de Jovens e Adultos**



Educação de jovens e adultos
Subsídios para elaboração
de políticas municipais

São Paulo
1990
CEDI

CEDI — Centro Ecumênico de Documentação e Informação

Rua Santo Amaro, 129 — Glória

22211 — Rio de Janeiro — RJ — Brasil

Fone: (021) 224-6713

Telex: 021 37892 CIED BR

Fax: (021) 205-5993

Av. Higienópolis, 983

01238 — São Paulo — SP — Brasil

Fone: (011) 825-5544

Telex: 011 26561 ECUM BR

Fax: (011) 825-7861

Programa Educação e Escolarização Popular do CEDI

Coordenação da edição

Orlando Joia

Editor de arte

Flávio Irala

Marca da capa

Samuel Ribeiro Júnior

Capa e paginação

Alfredo Salvador Vieira Coelho

ISSN 0103-5681

SÉRIE DOCUMENTOS

1. Alfabetização de adultos: ainda um desafio
2. Educação de jovens e adultos trabalhadores em debate
3. Hidrelétricas e meio ambiente
4. Escolas comunitárias: contribuição para o debate de novas políticas educacionais
5. Educação de jovens e adultos: subsídios para elaboração de políticas municipais

Índice

Apresentação	7
O papel dos municípios	9
A ampliação do atendimento escolar dos jovens e adultos	13
Relação das prefeituras com os movimentos populares de alfabetização	17
Concepção político-pedagógica	19
Princípios metodológicos	27
A formação do educador de adultos	31
Supervisão e orientação pedagógica	37
Materiais didáticos	39
Documentos	41
Participantes	43

Apresentação

Este documento sintetiza as conclusões elaboradas ao longo do segundo semestre de 1989 pelo Fórum de Políticas Municipais de Educação de Jovens e Adultos.

O Fórum foi constituído em julho de 1989 com a finalidade de subsidiar a formulação de políticas municipais de educação de jovens e adultos, promover o intercâmbio de experiências entre as administrações que o compõem e contribuir para o aperfeiçoamento das equipes dirigentes responsáveis pela educação de adultos nos municípios.

Concebido como um Fórum suprapartidário que busca atuar junto às administrações situadas no campo popular e progressista, reúne as equipes responsáveis pela educação de jovens e adultos de onze municípios sob gestão do PT e do PDT: Americana (SP), Campinas (SP), Cosmópolis (SP), Diadema (SP), Piracicaba (SP), Porto Alegre (RS), Rio do Sul (SC),¹ Santo André (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Paulo (SP) e Santos (SP).

O Fórum contou com a assessoria do Programa Educação e Escolarização Popular do CEDI, uma organização não governamental que, através desta forma original de “assessoria coletiva”, busca contribuir com as administrações municipais comprometidas com a implementação de políticas sociais em favor dos setores populares.

O Fórum realizou quatro seminários que versaram sobre os seguintes temas:

25/08/89 — Política de ampliação do atendimento educacional destinado a jovens e adultos: opções estratégicas.

26/08/89 — Articulação da educação de jovens e adultos com o ensino regular e outras modalidades educativas.

22/09/89 — Política de formação dos educadores de adultos.

27/10/89 — Opções político-pedagógicas e metodológicas na educação de jovens e adultos.

Alguns destes seminários foram subsidiados por educadores que estudam e desenvolvem práticas relacionadas à educação de jovens e adultos no movimento popular e nas redes públicas de ensino, cuja colaboração agradecemos: Luiz De La Mora (UFPE), Josinaldo A. de Souza (Federação das Associações de Moradores de Duque de Caxias); Célia Pezzolo de Carvalho (USP), Marta Kohl de Oliveira (USP), Vera Barreto (Vereda) e Telma Weisz.

Nos dias 1º e 20 de dezembro, o Fórum voltou a reunir-se para elaborar o presente documento, que esperamos sirva como subsídio aos educadores e administradores municipais.

Este texto foi construído através de uma síntese dos documentos produzidos pelas equipes municipais e dos debates travados ao longo dos seminários. Por ter sido redigido a muitas mãos, falta ao texto a unidade na linguagem e no tratamento dos temas. Esperamos que esta limitação seja compreendida e compensada pelo fato do documento constituir um produto realmente coletivo do trabalho de todas as equipes envolvidas.

Nota

1. Rio do Sul integrou-se ao Fórum em setembro através do então Secretário Municipal de Educação e de sua assessora para educação de jovens e adultos. Ambos desligaram-se da Prefeitura em outubro de 1989, permanecendo no Fórum enquanto observadores.

O papel dos municípios

O compromisso de garantir o acesso e permanência na escola a todos, em qualquer faixa etária, tem por decorrência necessária a implantação de serviços educativos de natureza pública, destinados à população jovem e adulta.

A implantação de serviços municipais de educação de jovens e adultos encontra vários níveis de justificativas. O primeiro deles relaciona-se à realidade educacional da população, que apresenta numeroso contingente de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade, inclusive nas fileiras do funcionalismo público municipal. O analfabetismo e os baixos níveis de instrução atingem principalmente a população trabalhadora de baixa renda, com a qual as administrações municipais populares firmaram compromisso político de atendimento prioritário, inclusive no que concerne às carências educacionais. Os grupos populares, ainda que de forma difusa e desigual, manifestam tal necessidade, reivindicando a ampliação das oportunidades educacionais para os jovens e adultos trabalhadores. Por fim, a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental são considerados pela Constituição como dever do poder público, que deve aplicar para este fim, durante dez anos, 50% dos recursos oriundos da receita de impostos e vinculados à educação (artigo 60 das Disposições Transitórias).

A criação de serviços de educação de jovens e adultos tem como princípio fundamental a defesa de um ensino de qualidade, entendido como aquele que assegure aos indivíduos elementos para a realização da plena cida-

dania, portanto, de seus direitos políticos, econômicos e sociais. A educação que se pretende está comprometida, assim, com um projeto de mudança de vida a ser assumido como luta coletiva de educadores, educandos, comunidade e poder público.

Pretende-se colocar os conhecimentos acumulados pela sociedade a serviço de uma apropriação transformadora por educandos e educadores.

Não se pretende repetir o modelo de educação que aí está, que expulsa sucessivamente a população da escola, fazendo-a assumir o fracasso escolar como culpa individual. Trata-se, ao contrário, de julgar o fracasso escolar como resultante de uma situação econômica, social e política injusta, cuja responsabilidade de mudança é do poder público, embora não com exclusividade. Acredita-se ser ela também responsabilidade da população em geral, na medida em que faça valer progressivamente seus direitos de cidadania, colocando o Estado, a economia, a sociedade — e portanto a educação — a seu serviço.

Construção da escola pública popular

Na última década assistimos a uma política oficial de privatização dos serviços públicos. No caso específico da educação, isso se deu através do rebaixamento de sua qualidade, abrindo espaço para que os empresários do ensino ocupassem o lugar da cambaleante escola pública. Com isso, apenas os que possuem melhores condições financeiras têm acesso ao supostamente “melhor nível de ensino” oferecido pela escola privada. Aos outros segmentos sociais restou a desmoralizada escola pública ou a exclusão total. Assim, reforçaram-se os mitos da competência do particular e da desqualificação do público. É necessário implementar uma política capaz de *resgatar a qualidade da escola pública* e criar condições para combater a evasão e a repetência que expulsam da escola os alunos oriundos da classe trabalhadora.

O diagnóstico acima esboçado aponta um sistema educacional extremamente excludente em relação às camadas populares. Este sistema é particularmente discriminador em relação ao aluno-trabalhador, freqüentemente tratado como se fora um cidadão de segunda categoria, despojado do direito a um ensino de qualidade e adequado às suas condições de estudo. Buscamos procurando construir um outro modelo de escola para os excluídos, para os jovens e adultos trabalhadores. Não queremos produzir um engodo para encobrir a seletividade do sistema de ensino e o sucateamento da escola pública promovido pelo Estado no período recente. Criticamos as concepções que conferem à educação de adultos um caráter compensatório, mera reposição de escolaridade regular perdida, ignorando-a como educação para trabalhadores. Essas visões, que inspiraram a criação do ensino supletivo, cometem um equívoco de princípio: tomam a escola regular como modelo e referência para a educação de adultos. Consideramos necessária a construção de um novo parâmetro de escola para o trabalhador, cuja estrutura, formas de organização, conteúdos produzidos e veiculados tenham por referência principal o mundo do trabalho.

Uma *escola pública popular* não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses da maioria. É, portanto, uma escola com uma *nova qualidade*, que não será medida apenas pelo conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana que tiver construído, pela consciência social e democrática que tiver formado, pelo repúdio que tiver manifestado aos preconceitos de toda ordem e às práticas discriminatórias correspondentes. Nela, todos os agentes possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, trabalhar e participar.

Transitoriedade versus institucionalidade

Postulamos a construção de uma educação pública, popular e democrática, tendo por meta o acesso de todos

à educação fundamental na infância. Tomando este horizonte histórico como referência, consideramos que os projetos de escolarização básica de adultos, tal como se desenvolvem atualmente, têm um caráter transitório, tendendo a esgotar-se quando a sociedade puder assegurar, no tempo próprio, escolarização para todos. Considerando que a educação é um processo permanente, que se desenvolve ao longo de toda a vida, a educação de adultos deverá assumir novas formas quando o acesso à educação fundamental for garantido para todos na infância e juventude.

Este horizonte, porém, está distante de ser alcançado. O argumento da transitoriedade tem sido utilizado para encobrir a omissão do Estado na educação de jovens e adultos e justificar a precariedade das condições materiais e pedagógicas em que ela se realiza na atualidade. Ponderamos que nas condições atuais de seletividade do sistema de ensino, é tarefa do setor público institucionalizar os serviços de educação de jovens e adultos, de maneira a garantir as condições físicas, materiais, profissionais e pedagógicas para a oferta abrangente de um ensino de qualidade.

A defesa da institucionalização dos serviços públicos de educação de jovens e adultos não deve ser confundida com burocratização e tampouco contrapõe-se ao apoio do poder público às modalidades informais de educação de adultos promovidas pelos movimentos populares, cujas especificidades e autonomia devem ser preservadas.

A ampliação do atendimento escolar dos jovens e adultos

As prefeituras que compõem o Fórum vêm procurando ampliar o atendimento educacional aos jovens e adultos, seguindo ritmos e estratégias diferenciadas de acordo com as dimensões dos municípios, os recursos disponíveis e as diretrizes políticas adotadas.

Modalidades de ampliação

A ampliação do atendimento escolar aos jovens e adultos nas prefeituras participantes deste Fórum, vem se dando através de três modalidades básicas, por vezes combinadas entre si:

a) *Alfabetização de funcionários municipais* (Porto Alegre, São Bernardo do Campo, Santo André, São Paulo, Cosmópolis, Rio do Sul, Piracicaba). O diagnóstico educacional efetuado pelas prefeituras detectou elevados índices de analfabetismo entre os funcionários municipais, particularmente entre os operacionais e empregados de serviços urbanos. Esta modalidade tem sido enfatizada dentro de uma política mais ampla de valorização do servidor público municipal e de resgate da sua função social, desgastada pela sub-remuneração do funcionalismo e por práticas de clientelismo, corrupção, acomodação e desrespeito aos cidadãos e contribuintes. Compreende-se que a oferta de serviços públicos de qualidade para a população implica em investimentos na formação dos recursos humanos, dentre os quais insere-se a alfabetização, realizada preferencialmente durante a jornada e no local de trabalho.

b) *Atendimento escolar pelas redes de ensino através de cursos supletivos*, integrado à política de educação básica regular (Diadema, São Paulo, Campinas, Americana, Santos, Porto Alegre, Cosmópolis; em projeto em Santo André e São Bernardo do Campo). Esta modalidade corresponde ao atendimento escolarizado amplo da população pelas redes municipais de ensino, na perspectiva já mencionada de institucionalização dos serviços de educação de jovens e adultos.

c) *Apoio financeiro e pedagógico aos grupos populares que realizam alfabetização e pós-alfabetização de adultos nas comunidades*, no sentido de apoiar iniciativas populares existentes e buscando imprimir à educação de adultos um caráter de convocação da sociedade civil na direção de um projeto cultural popular (São Bernardo do Campo, São Paulo, Piracicaba¹).

A ênfase em uma ou outra modalidade varia de município para município, por diferenças de características dos sistemas educacionais herdados das gestões anteriores e também por diferentes visões quanto às relações entre o poder público e os movimentos sociais na tarefa da alfabetização de jovens e adultos.

Campanha ou não campanha?

Uma das polêmicas recorrentes no debate das políticas de educação de adultos refere-se à eficácia e oportunidade de promoção de campanhas de alfabetização de massa.

As administrações municipais que constituem este Fórum posicionam-se criticamente em relação às campanhas tradicionais de alfabetização por um conjunto de razões, dentre as quais destacam:

a) A proposta de campanha de alfabetização em massa está impregnada pela idéia de erradicação do analfabetismo num curto espaço de tempo. Caracteriza-se assim como resposta emergencial para um problema cuja eliminação depende antes de mudanças de longo prazo nas condições econômicas, sociais e educacionais que conduzem à produção do analfabetismo. O caráter emer-

gencial conferido às campanhas tende a reforçar a precariedade das condições materiais e pedagógicas em que a educação de adultos é realizada, comprometendo os resultados alcançados.

b) As campanhas de alfabetização costumam ser implementadas num ritmo único em toda sua área de abrangência e dotadas de uma estrutura fortemente centralizada e unificada no desenvolvimento das atividades pedagógicas e da produção de materiais didáticos. Estes procedimentos tendem a ignorar as diferenças regionais, culturais e organizativas das populações a serem alfabetizadas.

Por outro lado, as administrações que compõem o Fórum reconhecem que a dimensão do problema do analfabetismo exige resposta urgente e incisiva, e que a capacidade de atendimento das redes de ensino muitas vezes é insuficiente para fazê-lo, particularmente nos grandes centros urbanos que atraem correntes migratórias.

Consideram ainda importante buscar a colaboração da sociedade civil organizada para a tarefa da alfabetização de adultos e apoiar aqueles grupos que já a desenvolvem no meio popular.

Neste contexto, privilegiam a organização de *movimentos de alfabetização*, cujo desenvolvimento seja processual, e não datado como as campanhas. Propõem que tais movimentos construam sua unidade filosófica em torno de princípios político-pedagógicos, porém preservem a diversidade nas formas práticas de atuação, respeitando as diferenças culturais, de ritmo e organização das comunidades em que a alfabetização de adultos se realiza.

Não há contradição entre promover o atendimento escolar dos jovens e adultos de uma forma sistemática nas redes municipais de ensino e apoiar movimentos de alfabetização promovidos pelos grupos populares. Ao contrário, a articulação dessas duas formas de atendimento de jovens e adultos deve não só ampliar as possibilidades de acesso à educação, como gerar um confronto de práticas educativas que colabore na construção de uma educação pública popular e democrática.

Nota

1. Piracicaba desenvolve uma forma híbrida entre as três modalidades apresentadas, na medida em que a Campanha de Alfabetização — que vem criando a rede municipal de educação de adultos — é conduzida sob gestão direta e participativa dos movimentos populares através da Comissão Municipal de Ensino, que por sua vez é uma instância da administração municipal, mantida pelo poder público.

Relação das prefeituras com os movimentos populares de alfabetização

Há décadas que organizações populares (associações de moradores, sindicatos, comunidades de base etc.) desenvolvem, nos meios urbano e rural, práticas de educação de jovens e adultos, grande parte das quais voltadas à alfabetização.

Com a redemocratização das instituições políticas na década de 80, alguns destes grupos passaram a receber apoio pedagógico e financeiro de órgãos governamentais, como a Fundação Educar e prefeituras municipais.

Os grupos populares argumentam que o apoio governamental às atividades de educação de adultos é legítimo, na medida em que oferecem à população um serviço gratuito de caráter público, num campo em que a oferta de escolarização por parte do Estado é reconhecidamente insuficiente. Quando obtêm esse apoio, porém, os grupos populares se defrontam com novas dificuldades representadas pelo esforço de gerenciamento dos projetos somado às tentativas de cooptação e controle exercidas pelos organismos governamentais. Para os movimentos de educação de adultos, o desafio maior colocado pelo apoio estatal é a preservação de sua autonomia política e pedagógica, o que só pode ser garantido através de um elevado nível de organização.

As administrações municipais progressistas e populares têm o duplo compromisso de gestão democrática dos recursos públicos e apoio aos movimentos populares com respeito a sua autonomia. Reconhecem nos grupos populares que desenvolvem práticas de educação de adultos

potencialidades e motivações que caminham na direção da escola pública popular que se quer construir, como:

a) Ao exercitarem práticas educativas, os movimentos sociais desenvolvem critérios para criticar a escola pública atual e elaboram contribuições para um projeto alternativo e popular de educação;

b) A organização de movimentos sociais dedicados à educação incentiva a participação popular na gestão da escola pública;

c) As práticas de educação de adultos fortalecem o movimento popular e auxiliam na construção do sujeito histórico que promove, hoje e no futuro, as mudanças sociais e a democratização do Estado.

O apoio material e pedagógico das prefeituras aos grupos populares que promovem educação de adultos deve ocorrer sob duas condições básicas: que esse apoio não implique na desobrigação do dever que a administração municipal tem de oferecer a educação de adultos pública e de qualidade, e que ele seja dado em condições que respeitem e preservem a autonomia política e pedagógica dos grupos populares.

Essas orientações para o relacionamento das administrações municipais com os grupos populares que desenvolvem a educação de jovens e adultos têm caráter geral e não dirimem todas as dúvidas que o tema suscita. Persiste a dúvida se esta modalidade de relacionamento entre as prefeituras e o movimento popular não resulta objetivamente num mecanismo de institucionalização e perda de autonomia dos movimentos populares e de cooptação pelo Estado; controvérsia esta que somente o tempo e a experiência prática poderão resolver.

Concepção político-pedagógica

As atividades voltadas à alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos devem ser orientadas por pressupostos claramente delineados, exigindo um referencial político-pedagógico claro, mesmo porque toda prática já implica uma teoria que a fundamenta e não há prática pedagógica neutra, ela é sempre política e supõe uma visão de mundo, de sociedade, de ser humano. Supõe então um projeto histórico, uma teoria do conhecimento, a opção por uma concepção de educação e de metodologia.

A sociedade que se quer construir

O projeto educacional deve estar estrategicamente a serviço da construção de um novo coletivo social, onde as desigualdades sociais, políticas e econômicas não signifiquem um prejuízo da maioria da população aos interesses de uma minoria, apontando para uma alternativa democrática e popular, com a mudança radical das estruturas políticas e da organização social. Nesse projeto histórico, do qual a educação faz parte, vislumbra-se a conquista da hegemonia popular na direção cultural, política e ideológica da sociedade.

Educação de adultos no processo de mudança social

A educação é uma das alavancas necessárias, embora não suficiente, ao processo global de transformação

da sociedade. O sistema educacional está organizado para servir à sociedade tal como se encontra hoje, mas, contraditoriamente, pode contribuir para a superação do atual sistema social.

O ato educativo cotidiano não se encontra isolado, mas pode integrar-se ao projeto social global da luta popular. A educação é processo de formação, de apropriação das capacidades de organização e direção para intervir de modo criativo e organizado na transformação estrutural da sociedade. A educação será libertadora na medida em que tiver como objetivo a ação e reflexão consciente e criadora das classes oprimidas sobre seu próprio processo de libertação.

Para assumir a hegemonia, o povo precisa de uma educação de qualidade, precisa munir-se de instrumentos, apropriar-se dos conhecimentos, métodos e técnicas cujo acesso hoje é restrito a uma minoria privilegiada. Isso implica a apropriação sistemática, significativa e crítica da leitura, da escrita, da matemática, dos fundamentos científicos e das técnicas. Mais que isso, implica na apropriação dos métodos de aquisição, produção e divulgação do conhecimento: pesquisar, discutir, argumentar, utilizar os mais diversos meios de expressão, comunicação e arte.

A prática educativa para a formação do sujeito social-histórico não é exclusividade da escola. A luta pela constituição da identidade política do povo implica conhecimento e ação: mobilização, organização, confronto, reivindicação, sendo então essencialmente educativa. A luta pelo direito à escola é parte desse movimento popular mais amplo e como tal adquire sentido.

Considerando esses pressupostos mais gerais, a educação de adultos é concebida como uma prática que, trabalhando fundamentalmente com o conhecimento, tem uma intencionalidade e um objetivo político de construção de um projeto político-social consoante os interesses populares.

O ser humano que se quer formar

O homem que se quer formar é o sujeito capaz de construir a própria história, participante efetivo da socie-

dade, engajado nas tarefas do seu tempo. Alguém voltado à realização de sua individualidade e dotado de consciência de seu papel social e histórico, por isso disposto a colaborar com a luta popular global por uma democracia substantiva em que todos podem participar, decidir e dirigir a vida social. Esse sujeito tem por características ser crítico, solidário, participativo, criativo, autônomo, dinâmico, expressivo na manifestação de suas idéias, sentimentos e afetos. É o ideal do homem omnilateral, com capacidade de produzir, partilhar e fruir os bens materiais e espirituais. Um sujeito no exercício pleno de seus direitos e deveres de cidadão.

Conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem

Toda concepção metodológica vincula-se a determinada teoria do conhecimento e da aprendizagem.

O conhecimento é o movimento que se inicia pela *síncrise* (o concreto percebido pelos sentidos), passa pela *análise* (abstração), chegando à *síntese* (o concreto-pensado, mais elaborado). A atividade analítico-sintética é indispensável ao avanço do conhecimento. O conhecimento elaborado, a teoria, constitui-se sempre num momento provisório de síntese que se amplia e refaz continuamente. Teoria é o conhecimento no movimento do pensamento.

Os referenciais teóricos não são fins em si mesmos, são meios que servem para melhor compreendermos a prática. É pela prática que vamos testando a nossa teoria e buscando novas sínteses na interação do velho e novo.

A teorização não é um processo de imposição de idéias alheias ou do pensamento já elaborado por especialistas e cientistas renomados. Não é tampouco um processo meramente pessoal e sim um processo ao mesmo tempo pessoal e coletivo. Como afirma Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, o homem se educa em comunhão”.

Já na década de 30, Vigotsky¹ acentuou o caráter social do desenvolvimento cognitivo do ser humano que,

para ele, não é autônomo, está intimamente relacionado ao contexto histórico e ao ambiente sócio-cultural. Nesta perspectiva, o funcionamento intelectual é essencialmente sócio-histórico, sendo a aprendizagem um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Os processos mentais superiores que caracterizam o pensamento humano são mediados por sistemas simbólicos, que por sua vez constituem o *filtro* através do qual o mundo real é percebido. O processo permanente de construção da estrutura conceitual do indivíduo baseia-se nos mecanismos de funcionamento intelectual do ser humano, na mediação simbólica fornecida pelo contexto cultural no qual o indivíduo está inserido e na configuração específica de suas experiências pessoais. Esse é o processo de aprendizagem pelo qual todas as pessoas passam ao longo de sua vida, dentro e fora da escola. Esse processo ocorre ao longo do desenvolvimento intelectual do indivíduo e persiste na vida adulta.

Conforme o indivíduo vai se tornando mais maduro, amplia-se a experiência pessoal direta, sua estrutura conceitual se refina pela utilização de diversas fontes de informação e, mais importante, se torna seu processo de reflexão sobre os conceitos, aumentando as possibilidades de uma ação deliberada sobre o próprio universo de conhecimentos. Os adolescentes e adultos são capazes de buscar, intencionalmente, informações para preencher lacunas no seu conhecimento sobre um certo domínio, por terem condições de auto análise e de confrontação do próprio universo de significados com o de outras pessoas ou determinado campo do conhecimento científico.

O universo conceitual do indivíduo é a base sobre a qual se assentam os diversos episódios de aprendizagem. A aquisição de novos conhecimentos opera transformações na estrutura de conceitos já adquiridos. Assim sendo, é fundamental a relação do novo conhecimento com a estrutura conceitual de quem vai aprender. Essa concepção implica, de um lado, na investigação do desenvol-

vimento cognitivo dos educandos e, de outro, que o ensino deve dirigir-se para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados, funcionando como motor de novas conquistas intelectuais.²

Conceito de alfabetização

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento que se dá num contexto de interlocução e interação, através do desvelamento crítico dos conteúdos, para que o analfabeto jovem e adulto se aproprie das condições necessárias ao exercício da plena cidadania.

A alfabetização implica não só no domínio da técnica da leitura e escrita mas, em sentido mais amplo, na comunicação e interpretação da realidade. Através da alfabetização o indivíduo pode estabelecer uma nova relação com seu meio letrado; o ato de ler deve converter-se em ação, na medida em que o indivíduo desvele a realidade e amplie sua condição de agente transformador.

É através da linguagem que o homem compreende, explica, interpreta e justifica os fenômenos da natureza e da vida social. Na sala de aula, esse processo se desenvolve fundamentalmente através da linguagem escrita. O aluno entra na escola para aprender a ler e escrever e, através do registro escrito (seu e dos outros) vai aprofundando o conhecimento sobre o mundo que o rodeia. As concepções que vêem a alfabetização como mera junção de sílabas simples inicialmente e de sílabas complexas depois não permitem que a linguagem escrita expresse em toda sua riqueza a história do cotidiano:

Enquanto uma forma lingüística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor lingüístico. (...) Assim, o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal,

mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. (...) A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial. (Mikhail Bakhtin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. p.94-5)

O sistema escrito, por sua vez, é sempre um produto sócio-cultural em processo de transformação. A língua escrita foi produzida historicamente pela humanidade e utilizada segundo interesses de classe. O sistema escrito não é um valor neutro. A alfabetização não pode, portanto, ser reduzida a um aprendizado técnico do código lingüístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma aquisição intelectual individual. A alfabetização é um processo multidimensional que passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sócio-cultural, política e técnica.

Tal concepção nos leva ao reconhecimento de que a linguagem se realiza de formas diversificadas, de acordo com as funções sociais que desempenha e os segmentos sociais que a utilizam. Além da modalidade da língua considerada culta ou padrão, existem outras modalidades que variam de acordo com determinantes regionais e de classe social. Essas variantes lingüísticas não podem ser consideradas como deturpação ou empobrecimento da norma considerada culta, tal como normalmente se estigmatizou os falares característicos das classes populares. A moderna sócio-lingüística vem demonstrando que essas variantes são sistemas lingüísticos que cumprem adequadamente a função comunicativa nas situações sociais em que são utilizadas. O acesso ao código escrito pode se realizar através da expressão das formas peculiares com que cada grupo social se comunica oralmente. Entretanto, é inegável que a linguagem escrita, dadas suas funções específicas, comporta um menor grau de variações, tendendo a constituir-se num sistema menos flexível. Desse modo, o acesso ao sistema escrito implica também na

capacitação do alfabetizando no uso das normas que são próprias a esse sistema e que, em muitos casos, por razões sociais e históricas, estão mais próximas das variantes orais de maior prestígio, utilizadas pelos segmentos sociais dominantes.

Nota

1. Ver L. S. Vigotsky. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
2. As idéias aqui expostas sobre aprendizagem inspiram-se na contribuição de Marta Kohl de Oliveira, em grande parte extraídas de "Algumas contribuições da psicologia cognitiva" In: *Toda criança é capaz de aprender?* São Paulo, FDE, 1989, p.47-51. (Idéias, 6)

Princípios metodológicos

Uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas (Paulo Freire, *Educação Municipal*, 2).

Os projetos municipais de educação de adultos propõem-se a construir uma proposta educativa radicalmente democrática, na busca da ruptura com o verticalismo e principalmente com a prática bancária na relação pedagógica educador-educando. Busca-se não somente uma educação para a democracia mas um educar democrático que incorpore seus postulados à prática pedagógica.

Privilegia-se um enfoque educativo que rompa com a fragmentação tradicional do conhecimento e com as dicotomias teoria/prática, trabalho manual/trabalho intelectual, educação/realidade, educação/política, na articulação permanente entre o particular e o geral, o local e o nacional.

O educando como sujeito do processo educativo

O educando adulto é portador de todo um saber adquirido em sua participação na sociedade como trabalhador, membro atuante em seu meio social, algumas vezes até líder de movimentos populares. Possui uma leitura de mundo e tem capacidade de adquirir conhecimentos de forma semelhante a outras pessoas de sua idade que

tiveram melhores oportunidades de escolarização e encontram-se em melhores condições de vida. As dificuldades do adulto na aprendizagem da leitura e escrita, cálculos e demais elementos do conhecimento científico não devem constituir-se em barreiras ao ensino, mesmo porque estas dificuldades também existem no trabalho educativo de crianças e adolescentes. Entre os adultos elas podem manifestar-se de forma peculiar, por bloqueios, medo, vergonha, auto-censura e outros fatores ligados às condições de vida dos trabalhadores, como cansaço, preocupação e opressão nas relações de trabalho. Esses elementos não impedem o trabalho educativo com os adultos, cuja experiência de vida, compromisso e vontade de aprender fazem com que assimilem os novos conhecimentos, muitas vezes mais rapidamente que a criança ou o adolescente. O papel da educação de adultos é ampliar esse universo de saber para que o educando possa mudar a qualidade de sua intervenção na realidade.

A construção desse novo saber exige um trabalho cuidadoso, cujo ponto de partida não deve ser o que os alunos adultos não sabem, mas sim o que eles já conhecem.

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, represões e punições. É preciso colocar em prática uma relação pedagógica democrática, aliada a um trabalho sério e rigoroso e uma didática capaz de resgatar a condição do educando enquanto sujeito do processo de conhecimento. O sujeito ativo é aquele que desenvolve a capacidade de desvelar as contradições da realidade, de se colocar numa postura inquiridora diante do mundo e, com os outros, atuar como agente histórico de mudança. É o sujeito capaz de aprender pensando: formulando hipóteses, considerando as contradições das hipóteses formuladas, superando os “conflitos cognitivos”¹ e avançando no sentido de novas reestruturações.

A relação educador-educando

Há uma distância entre o conhecimento presente do educando e o novo conhecimento que possa vir a construir, e nesse espaço deve atuar com competência o educador. O aprendizado não é uma construção individual, é um processo profundamente social que enfatiza a linguagem e o diálogo no desenvolvimento cognitivo mediado. O educador é mediador do diálogo do educando com o conhecimento, assume a diretividade do trabalho educativo e a diferença entre seu saber e o do educando. O trabalho educativo caminha na direção da diminuição gradativa dessa assimetria inicial. Dirigir é ter clareza da proposta pedagógica, é propor e não impor.

O conhecimento da realidade e os conteúdos escolares

A escola deve ser lugar de apropriação crítica, criativa e sistematizada pelo povo do conhecimento empírico, teórico e técnico-profissional, partindo do conhecimento de sua realidade. Os conteúdos da cultura popular e os conteúdos do arsenal cultural universal devem ser objetos de estudo e de mútuo confronto no interior da escola.

A escola é também lugar de questionamento do saber instituído e de produção criativa de conhecimentos novos, vinculados às necessidades populares.

Além da apropriação do conhecimento, a escola deve ser lugar de apropriação dos métodos e técnicas para adquirir, produzir e divulgar conhecimentos. Além de propiciar ao povo a apropriação dos instrumentais básicos (ler, escrever, contar), outros instrumentais também deverão ser enfatizados: pesquisar, discutir, argumentar, ampliar o raciocínio, utilizar os mais variados meios de expressão, comunicação e arte.

Da análise do universo sócio-cultural e afetivo dos educandos — manifestos na expressão e comunicação espontânea, seja ela oral ou escrita — emergem os temas geradores ou grupos temáticos que constituem os conteúdos da aprendizagem. Partindo-se do saber que os edu-

candos já têm sobre eles, os conteúdos deverão ser trabalhados na perspectiva de que o conhecimento se amplie, num processo ativo de construção de níveis mais elaborados e críticos de saber.

O planejamento escolar deve considerar, então, a realidade do educando como ponto de partida do trabalho pedagógico. A escola tende a interpretar essa orientação iniciando o trabalho por conteúdos que considera mais próximos à realidade, ou seja, parte do “concreto” para chegar ao “abstrato”: a família antes do bairro, cidade, estado ou país; os animais e plantas antes das noções de física e química; as palavras “mais fáceis” (por sua composição e significado) antes das “mais difíceis”; os fatos do presente antes dos do passado. Desta maneira a escola pode fragmentar, separar, descontextualizar o conhecimento, na medida em que não permita o movimento do particular para o geral, do próximo no tempo e no espaço para o distante, e vice-versa. A escola deve partir da realidade do aluno, não como parte de um conhecimento fragmentário construído por etapas, mas porque considera o cotidiano como a expressão real e concreta, que é particular e também geral. Visto desta forma, o cotidiano é ponto de partida e de chegada, um ir e vir constante, pois a realidade do indivíduo não contém apenas particularidades de sua experiência, mas ganha contorno nítido quando situada na sua totalidade. É a totalidade do ser humano só pode ser compreendida se analisada sob uma perspectiva histórica. O produto dessa ação pedagógica vai ser a história do grupo, que é particular e geral, que envolve aspectos próximos e distantes, concreta e real, porque situada historicamente.

Notas

1. Os *conflitos cognitivos*, segundo Emília Ferreiro, consistem em momentos de perturbação em que o conhecimento anterior se mostra insuficiente para a resolução da tarefa atual, sendo então urgente enfrentar as contradições entre as próprias hipóteses, não camuflá-las, não permanecer nas compensações cognitivas, para sair do impasse.

A formação do educador de adultos

Um dos grandes desafios colocados ao desenvolvimento de projetos de educação de jovens e adultos é, sem dúvida, a formação de professores.

Os cursos de formação do magistério atualmente existente são omissos ou falhos quanto à preparação dos educadores para atuarem nessa área. As condições objetivas de salário e trabalho dos educadores não contribuem para a melhoria da formação desses profissionais.

A prática vigente nas escolas em geral, onde as instâncias de participação e expressão dos alunos são frágeis ou inexistentes, contribui para que os professores, ao ingressarem no trabalho educativo, reproduzam velhos comportamentos aprendidos em sua própria experiência escolar.

As experiências de formação de educadores nos conduzem à formulação de duas hipóteses. A primeira delas é que a formação dos alfabetizadores é fortemente influenciada por sua própria experiência escolar enquanto alfabetizandos, que tendem a reproduzir em sua própria prática docente. A segunda hipótese refere-se à influência do grau de letramento do educador sobre a prática de alfabetização. Constata-se que o alfabetizador tem dificuldade para realizar registros escritos de seu trabalho e leituras de aprofundamento teórico. Professores que são usuários competentes da língua, quando inseridos em processos de formação, evoluem rapidamente, enquanto professores que não são usuários da escrita, apresentam enormes dificuldades. Essa constatação conduz à definição de um critério para seleção de alfabetizadores, relacionado ao seu

grau de letramento, privilegiando aqueles que são usuários da língua escrita em seu cotidiano.

Por outro lado, a implementação da proposta metodológica ressalta a importância da construção coletiva do conhecimento, do resgate da cultura da comunidade, assim como das experiências de trabalho e de organização popular. Isso tudo exige educadores bem formados, dispostos a construir a educação popular e, diante do quadro existente, não é fácil encontrá-los. O educador com este perfil está por ser formado.

É necessário encarar o desafio da formação dos educadores simultaneamente em três frentes: garantindo ao professor condições institucionais de trabalho mediante modalidades de contrato, padrões de remuneração e estabelecimento de jornadas adequados ao exercício profissional digno e competente; procurando influir decisivamente na modificação da escola pública de formação de professores, seja ao nível de segundo ou terceiro grau; investindo prioritariamente na qualificação "em serviço" dos professores das redes municipais ou dos serviços de educação de jovens e adultos.

Alguns princípios orientadores

O educador é um dos sujeitos do processo pedagógico e não um mero executor de modelos pedagógicos impostos como receituários prontos. Deve-se buscar o resgate da identidade profissional do educador como ser capaz de participar da construção coletiva da proposta político-pedagógica, assumi-la conscientemente e concretizá-la junto aos educandos com autonomia e criatividade.

A tarefa profissional do educador passa pelo desenvolvimento da capacidade de pensar a própria prática, teorizar sobre ela, decidir sobre quais atividades didáticas são mais adequadas à ampliação do conhecimento dos educandos, observar reações afetivas, cognitivas e ideológicas do educando, registrar ocorrências significativas da sala de aula, replanejar e seqüenciar suas aulas e avaliar

constantemente tanto os avanços dos educandos quanto seu próprio trabalho enquanto educador.

A formação do educador é fruto de um processo de reflexão da própria prática; não se faz num curso, não se faz de uma hora para outra, nem pela intervenção de um *expert*. É um processo coletivo que implica troca de experiências, discussão de pontos de vista e estudo teórico, ao lado da dimensão criativa pessoal. Implica tanto a negação do praticismo, vazio de fundamentações teóricas, quanto a negação do teorismo, vazio de vivências práticas.

A formação do educador supõe uma direção coletiva, a opção por uma concepção de educação, a declaração de princípios político-pedagógicos, a construção de uma síntese teórica e a explicitação de diretrizes metodológicas capazes de orientar a prática. Nega, então, o espontaneísmo e a prática do “cada um por si”.

A educação do educador se dá num amplo espaço que vai desde sua participação na vida social, passa pelas organizações da categoria docente e chega aos encontros grupais de educadores, onde confronta sua prática profissional com os colegas e reflete sobre ela à luz de um referencial teórico determinado. Em primeira instância, porém, a formação do educador se dá na relação cotidiana com os educandos, na medida em que vai superando ingenuidades iniciais e conquistando maior segurança e maturidade ao assumir seu papel docente: o de favorecer o processo de construção e reconstrução do conhecimento.

O processo de formação permanente

As condições concretas de vida, expectativas e necessidades dos educandos devem constituir a referência principal para o trabalho dos educadores. O ingresso de novos contingentes de jovens e adultos trabalhadores em um sistema de ensino, que antes atendia quase que exclusivamente crianças, deve processar-se de forma a favorecer o questionamento e redirecionamento da prática educativa individual e coletiva.

A formação dos educadores deve manter coerência com a proposta metodológica mais geral: os professores são agentes da construção de seu conhecimento, sua experiência concreta deve ser o ponto de partida para qualquer processo de formação.

Essas duas afirmações, se não impõem um modelo ou “método” de formação de professores, pedem duas orientações básicas. Primeiramente, o encontro periódico e sistemático dos educadores deve constituir-se no espaço privilegiado para o debate vivo, para pensar a prática, rever pressupostos, socializar descobertas, certezas, sucessos e também inquietações, dificuldades e dúvidas, não devendo portanto tornar-se momento da fala monopolizadora de uma autoridade central que faz comunicados aos seus subordinados. Em segundo lugar, a audição dos reclamos, propostas e reações dos alunos deve ser uma constante, seja no cotidiano da sala de aula, nas assembléias de estudantes ou nos encontros dos educadores.

O processo de formação do educador não pode ser imposto, pressupõe adesão e confiança. Adotar o critério de adesão voluntária num sistema de ensino viciado por práticas autoritárias e hierárquicas é algo complexo e de difícil realização, mas ainda assim parece ser a única opção que produz frutos. Recomenda-se a constituição de grupos de formação estáveis, onde os educadores possam desenvolver laços afetivos e de confiança, aprofundando compromissos profissionais perante o coletivo.

O enfrentamento da questão da formação de educadores traz consigo duas contradições: a primeira refere-se ao limite temporal de ação de uma administração em contraposição ao tempo necessariamente largo requerido pelos processos de formação dos educadores; o segundo refere-se à escala de ação, já que as necessidades de formação nas redes públicas envolvem um número muito grande de professores, para os quais os recursos e o contingente de formadores disponíveis são insuficientes.

A formação de professores é um processo que requer tempo e cujos frutos só se fazem sentir a médio e longo prazos. Muitas vezes tais processos são interrom-

pidos em virtude da descontinuidade político-administrativa. Os dirigentes municipais devem priorizar o processo de formação permanente dos educadores e garantir as condições de sua continuidade no futuro, sem ilusões de que os resultados possam se fazer sentir plenamente em suas gestões.

A formação do educador visa transformar a prática de cada professor, simultaneamente aos demais. O processo de formação dos educadores é fundamentalmente coletivo. Ademais, o acompanhamento individual de professores numa rede pública é inviável, pois constitui uma solução microscópica para um problema de grandes dimensões. Ainda que se opte pela constituição de *grupos de formação*, na maior parte dos municípios não há formadores em número suficiente para atender todo o quadro de professores. Coloca-se então a proposta de formação de *multiplicadores*. A idéia de formação de multiplicadores não é nova e comporta diversas interpretações. Na interpretação a ela conferida pelo Fórum, a meta e base do processo de formação são os professores que realizam o trabalho de sala de aula, aos quais deve ser garantido espaço de reflexão e trabalho coletivo. Nesse espaço coletivo inserem-se os multiplicadores, que podem tanto ser professores quanto técnicos que possuem liderança e legitimidade perante o grupo de educadores de sua escola ou região.

Valorização do educador

Nenhum projeto de formação terá sucesso se não for acompanhado de uma política de valorização profissional do educador. Essa política deve incidir sobre múltiplos aspectos, como os processos de seleção de professores, as modalidades de contratação, o estabelecimento da jornada de trabalho e os padrões de remuneração.

A formação contínua dos professores é inconcebível se não houver na jornada de trabalho um tempo reservado para isso. Uma das tarefas prioritárias das administrações municipais é promover a recuperação salarial do ma-

gistério, ao mesmo tempo que institui uma jornada de trabalho que contemple tempo para formação, planejamento, produção e sistematização, sem o que a formação permanente do educador não passará de retórica.

Supervisão e orientação pedagógica

É necessário superar o modelo de supervisão que privilegia o controle burocrático e a fiscalização policiaisca em detrimento de sua dimensão pedagógica. A supervisão é concebida como um instrumento de organização auxiliar ao trabalho de orientação pedagógica e de formação dos educadores.

A orientação pedagógica necessita romper com a tradição tecnicista e autoritária de imposição de *pacotes pedagógicos* aos educadores. Essa prática está assentada em uma concepção que separa o saber e o fazer e que concede arbitrariamente um poder hierárquico aos supostos portadores de saber sobre os educadores que realizam o fazer pedagógico cotidiano.

A orientação pedagógica é entendida como um processo de interação entre as equipes técnicas (que deveriam possuir uma formação teórica mais consistente) e os educadores, portadores da prática cotidiana. A orientação e supervisão pedagógicas não são concebidas como relações hierarquizadas e sim como instrumentos para a construção coletiva do projeto pedagógico da educação de jovens e adultos no município.

Para levar à prática esta concepção de supervisão e orientação, seria necessário distinguir as funções administrativas e pedagógicas, o que é difícil face a escassez de recursos materiais e humanos. Esta dificuldade nos remete a um problema de estrutura organizacional dos serviços de educação de jovens e adultos. Por outro lado, a experiência dos pequenos municípios em que uma mes-

ma equipe acumula as tarefas de administração, supervisão, orientação pedagógica e formação dos educadores, demonstra que, se os técnicos responsáveis forem bem formados, evita-se a burocratização e fragmentação, obtendo-se ganhos de flexibilidade e criatividade.

Materiais didáticos

O conceito de material didático tradicionalmente ficou restrito às cartilhas de alfabetização e primeiras contas. Além do material escrito de trabalho com o aluno, o material didático comporta ainda todos os diferentes meios auxiliares empregados em sala de aula ou fora dela, como livros, cartazes, filmes, estudos do meio, maquetes etc.

O material didático precisa estar em consonância com o projeto político-pedagógico mais geral que orienta a prática. Se o projeto propõe a construção do conhecimento pelo educando, o respeito às variantes regionais, culturais e lingüísticas do grupo social, há que se concluir que os materiais didáticos devem, sempre que possível, ser elaborados de maneira descentralizada, tomando-se por referência as especificidades do grupo social de educandos e da comunidade em que se encontram inseridos. Em termos ideais, os materiais didáticos deveriam ser elaborados ou adaptados por cada professor, tendo por critério fundamental as características de seu grupo de alunos. Sabe-se, porém, o quanto isto é difícil nas condições atuais.

Considerada esta orientação geral e as limitações do momento presente, admite-se que em alguns casos sejam elaborados materiais didáticos básicos de maneira centralizada, desde que seja encarado como um dos recursos, e não o único a ser utilizado. A elaboração de um material didático básico também supõe um processo de formação do educador, porque caso contrário ele pode ser tomado como "receita" e utilizado de maneira mecâ-

nica. Mesmo nesse caso, é necessário abrir espaço para que o educador tenha oportunidade de criar novos materiais. Para fazê-lo, o educador necessita de:

a) Compreensão a respeito do processo de desenvolvimento cognitivo dos educandos e de construção do conhecimento;

b) Incentivo à pesquisa, instrumento fundamental para que o material tenha consistência didática e de conteúdo, e seja adequado ao grupo social ao qual se destina;

c) Cuidado em relação ao conteúdo do material que deve dar conta tanto do objeto específico em análise quanto de uma perspectiva político-ideológica definida coletivamente;

d) Preocupação com a forma do material, já que é comum a criação de materiais com conteúdo e tratamento didático adequados, mas cuja apresentação gráfica compromete as demais qualidades.

É necessário ainda desenvolver formas de sistematização e socialização da produção de materiais por educadores e educandos, pois em todos os municípios há grupos com produções interessantes que, por falta de sistematização, acabam por se perder.

Documentos

- DIADEMA. Prefeitura Municipal. Departamento de Educação, Cultura e Esportes. Divisão de Educação Especial. Serviço de Educação de Jovens e Adultos. *Proposta Pedagógica*. Diadema, 18 abr. 1989, 9 p.
- FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA. *Educação Básica de Jovens e adultos*. Campinas, 1989, 8 p.
- IDE, Iolanda T. & STUCCHI, Mariza F. P. *Educação de Jovens e Adultos no Município de Americana*. Americana, Prefeitura Municipal de Americana, 1989, 4 p.
- PRINCÍPIOS político-pedagógicos para discussão de uma política educacional para a classe trabalhadora; uma contribuição do grupo de monitores do EDA. São Paulo, 02 jun. 1989, 4 p.
- RIO DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio do Sul, out. 1989, 3 p.
- ROMERO, Maria Rosa & ROMERO, Francisco N. & BUZZETTO, Euclides. *Sistematização da Reflexão e Prática do Município de Piracicaba*. Piracicaba, 1989, 4 p.
- SANTOS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. *Projeto de Educação de Adultos — PEA*. Santos, out. 1989, 6 p.
- SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação, Esportes e Cultura. *Plano de Educação Municipal de São Bernardo do Campo*. São Bernardo do Campo, 1989, np.
- . *Projeto: Serviço de Educação Municipal de Jovens e Adultos*. São Bernardo do Campo, 06 jun 1989, 7 p.
- . *Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Bernardo do Campo; o processo de formação do educador*. São Bernardo do Campo, 1989, np.

- SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. "Construindo a educação pública popular". *Diário Oficial do Município*, São Paulo, 34 (21):5-11, 01 fev. 1989. Suplemento.
- SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Mova-SP. *Sobre a formação do educador; Princípios orientadores*. São Paulo, SME/Mova-SP, out. 1989.
- . *Movimento de alfabetização de jovens e adultos; princípios político-pedagógicos*. São Paulo, SME/Mova-SP, out. 1989, 10 p.

Participantes

Americana

Iolanda Toshie Ide

Mariza F. Pavan Stucchi

Campinas

Clarice Brandão Constantino

Dulcinea Irene Melo Ramalho

Terezinha Aparecida Delgado

Cosmópolis

Maria de Lourdes Soares Zanetti

Diadema

Maria Aparecida Leite Soares

Sebastião de Oliveira Coelho

Piracicaba

Euclides Buzzatto

Francisco N. Romero

Maria Rosa Romero

Valdemar Siqueira Filho

Porto Alegre

Liana Borges Vargas

Maria Carmem Silveira Barbosa

Milto Fronza

Rio do Sul

Dalmir da Silva

Ivone Fernandes Morcilo Lixa

Santo André

Elmir de Almeida
Romilda Sílvia e Souza
Sonia Maria Kruppa

Santos

Lourdes Vicente Fonseca
Maria Shirley dos Santos

São Bernardo do Campo

Adolfo Satoru Homma
Elia Sabatini Rodrigues
Maria José Vale Ferreira

São Paulo

Maria Cecília A. Moreira
Maria José Vale Ferreira
Martha Carvalho
Nadir Azibeiro
Pedro Pontual
Regina Inês Villas Boas Estima
Robinson Janes
Vane Santarosa

CEDI

Maria Clara Di Pierro Siqueira
Maria Isabel de Almeida
Marilena Nakano
Orlando Joia
Sérgio Haddad
Vera Maria Masagão Ribeiro

