



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.



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.



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.



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.



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.



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

Metodologia Mova

Ângela Antunes
Paulo Roberto Padilha



Projeto
MOVA-Brasil
Desenvolvimento & Cidadania



Ministério da
Educação



Cadernos de Formação

Projeto

MOVA-Brasil

Desenvolvimento & Cidadania

Metodologia Mova

Ângela Antunes

Paulo Roberto Padilha

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

Ângela Antunes

Doutora e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP-2002 e 1997). Licenciada em Letras (1982), Pedagoga (1985). Pesquisa sobre gestão democrática da escola pública e sobre pedagogia da sustentabilidade. É diretora de Gestão do Conhecimento do Instituto Paulo Freire.

Paulo Roberto Padilha

Mestre e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Pedagogo, bacharel em ciências contábeis e músico, é diretor de desenvolvimento institucional do Instituto Paulo Freire. É também membro do Conselho Editorial da Editora e Livraria 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. CARACTERÍSTICAS DA METODOLOGIA MOVA | 14 |
| 2. LEITURA DO MUNDO, REGISTRO E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS | 15 |
| 2.1 O que é a Leitura do Mundo e como se faz? | 15 |
| 2.2 Registro e sistematização de dados | 18 |
| 3. SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS, TEMA GERADOR, QUESTÕES GERADORAS | 19 |
| 3.1 Situações Significativas | 19 |
| 3.2 Tema Gerador | 20 |
| 3.3 Círculos de Cultura | 20 |
| 4. MÉTODOS E METODOLOGIAS, CULTURA E CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO | 23 |
| 4.1 Métodos e metodologias | 23 |
| 4.2 Cultura e currículo no Projeto MOVA-Brasil | 25 |
| 4.3 Planejamento dialógico, Projeto Eco-Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica | 29 |
| 4.3.1 Projeto Eco-Político-Pedagógico | 31 |
| 4.3.2 Proposta Pedagógica | 38 |
| 5. AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA | 43 |
| 5.1 Avaliação do processo de ensino aprendizagem | 43 |
| 5.2 O portfólio como um caminho para a avaliação processual | 44 |
| 5.3 Avaliação institucional | 46 |
| Referências | 49 |

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 as sociedades sustentáveis 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

Metodologia Mova: uma inspiração freiriana

O projeto MOVA-Brasil, sonhado a partir de diálogos realizados no contexto do Fórum Social Mundial de Porto Alegre, em 2001, e concretizado a partir de 2003 pela parceria entre Petrobras, Federação Única dos Petroleiros (FUP), Instituto Paulo Freire (IPF) – que constituem o trio gestor do projeto – e pelo Ministério da Educação (MEC), já tem uma história de bonitezas, convivências, avanços e superação de desafios relatada em diversas publicações¹. Nelas, e em outros materiais de formação e boletins informativos, encontramos relatos de práticas, experiências e inúmeras referências ao Projeto MOVA-Brasil, cujos fazeres, práticas eco-político-pedagógicas e metodologia são fundamentados não unicamente, mas, principalmente, no universo de princípios políticos e pedagógicos desenvolvidos pelo educador Paulo Freire e por freirianos que a ele se somaram.

Nestes dez anos de sonhos e realizações, o projeto tem se caracterizado pelo fato de considerar que as histórias de vida e as experiências das pessoas que dele participam são matrizes do processo de ensino e aprendizagem. Logo, tanto alfabetizando quanto alfabetizadores são sujeitos que se completam nesses processos educacionais.

Conhecer as identidades pessoais e coletivas, conviver, valorizar e respeitar as identidades de gênero, de sexualidade, as diversidades étnico-raciais, as pessoas deficientes, bem como dialogar com os saberes e com a cultura popular dos povos tradicionais e de diferentes agrupamentos humanos, em nossa sociedade, tem sido práticas recorrentes nestes dez anos do MOVA-Brasil.

É este o movimento que estamos fazendo neste caderno de formação: retomar uma série de conceitos, práticas e categorias de estudo já utilizadas nos dez anos de trabalho do Projeto MOVA-Brasil, que são a argmassa e a base da Metodologia Mova. Propusemo-nos a organizar, neste caderno, conceitos e práticas relacionados às categorias freirianas com as quais já temos trabalhado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, há tantos anos: “Leitura do Mundo, Festa da Escola Cidadã e Círculos de Cultura”, “registro, sistematização e análise de dados”, “situações significativas”, “tema gerador” e “questões geradoras”, além destes constituintes da Metodologia Mova, caracterizados por dimensões da organização do currículo, do planejamento e da avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Nossa opção, aprendendo com Paulo Freire, foi a de partir de problematizações, na forma de perguntas, com a intenção de incentivar você, leitora e leitor, a conosco refletir sobre tais indagações e, para além disso, propor que você mesmo(a) faça novas perguntas que, evidentemente, serão objeto do seu debruçar sobre elas na busca de respostas, mesmo que isso signifique a proposição de novas indagações. Não é à toa que Paulo Freire ficou também conhecido por ser um grande perguntador e problematizador. Segundo ele, problematizar “não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 1987, p. 167).

Seguiremos, portanto, problematizando-nos e buscando estabelecer uma relação de diálogo com você, leitora e leitor, pois entendemos que todo processo educativo nasce de nossas experiências individuais e coletivas, cujo ponto de partida

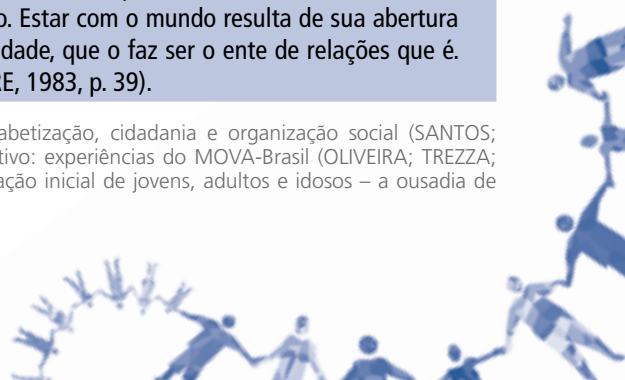
[...] são as pessoas, os coletivos humanos e as relações que elas estabelecem entre si e com o mundo em que vivem [...]. As relações humanas é o que nos interessa no início do processo pedagógico, justamente porque se trata de educar para a convivência, para as inter-relações entre as pessoas e entre elas com o planeta, nas suas mais complexas, mais singelas e mais dinâmicas dimensões.

(PADILHA, 2007, p. 220-221)

O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele,

possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1983, p. 39).

1. Entre elas, destacam-se as seguintes publicações: Projeto MOVA-Brasil: alfabetização, cidadania e organização social (SANTOS; CUKIERKON, 2003); Projeto MOVA-Brasil: projeto político-pedagógico participativo: experiências do MOVA-Brasil (OLIVEIRA; TREZZA; OLIVEIRA, 2011); Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento e Cidadania: Alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos – a ousadia de fazer e o dever de socializar (NASCIMENTO; SILVA, 2011)



Mas qual é a inspiração freiriana presente no Projeto MOVA-Brasil?²

Caro educador e cara educadora,
Você sabia que o projeto de que participa, a começar pelo título, Projeto MOVA-Brasil, fundamenta-se nas contribuições de Paulo Freire? Para começar a conversa, vamos recuperar um pouco da história e saber de onde vem o nome “Projeto MOVA-Brasil”?

A escolha do nome inspirou-se na experiência do MOVA-São Paulo, realizado durante o governo de Luíza Erundina, quando Paulo Freire esteve à frente da Secretaria Municipal da Educação.

Pela primeira vez na história brasileira, uma mulher nordestina, das classes populares, foi eleita para governar a cidade de São Paulo, a maior metrópole da América do Sul, no período de 1989-1992, com uma proposta clara de “inversão de prioridades”: em vez de atender aos interesses da elite, buscou democratizar a cidade e governá-la para a maioria, implantando instrumentos de participação popular, controle e mudança social. Na prefeitura, tivemos Luiza Erundina. Na Secretaria de Educação do município de São Paulo, tivemos, também, um nordestino: Paulo Freire, o andarilho da utopia, o intelectual comprometido com a educação como prática da liberdade.

Na gestão de Paulo Freire, foram feitas importantes mudanças na Educação de Jovens e Adultos. Foi introduzido o ensino noturno em todas as escolas de Ensino Fundamental. O Programa de Educação de Adultos (EDA), vinculado à Secretaria de Bem-Estar Social, foi transferido para a Secretaria de Educação. Além de ampliar as salas de Educação de Adultos na rede, criou-se, por meio do Decreto nº 28.302, de 21 de novembro de 1989, o MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e de Adultos da Cidade de São Paulo), em parceria com a sociedade civil.

Quais foram os objetivos do MOVA-SP?

O Programa MOVA-SP buscou contribuir para a superação do grave problema do analfabetismo em São Paulo, por meio dos seguintes objetivos:

- desenvolver um processo de alfabetização que possibilitasse aos educandos uma leitura crítica da realidade;
- do Movimento de Alfabetização, contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e dos educadores envolvidos;
- reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular;
- reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalhassem com alfabetização de adultos na periferia da cidade.

Onde e como funcionavam as salas de alfabetização?

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

Quem eram os alfabetizadores e como se preparavam para o processo de alfabetização?

A maioria dos professores que atuava no MOVA-SP pertencia à própria comunidade; eram moradores da região onde estavam instaladas as salas de alfabetização. Eles estavam comprometidos com as lutas que aí se desenvolviam. Eram educadores populares. Para o trabalho de alfabetização, recebiam formação inicial e educação continuada por meio de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação.

Como estava estruturado o MOVA-SP?

Havia turmas de alfabetização em todas as regiões da cidade de São Paulo, principalmente, nas regiões com maior índice de analfabetismo. Para cada turma, havia um monitor. Para cada 10 monitores, havia um

2. Os textos A inspiração freiriana presente no Projeto MOVA-Brasil e A Metodologia Mova aqui apresentados são uma adaptação feita por Ângela Antunes retirada das obras de Moacir Gadotti (2008, 2009): *Mova, por um Brasil Alfabetizado* e *Do MOVA-São Paulo ao MOVA-Brasil*, uma trajetória de luta e de esperança.

supervisor que acompanhava o trabalho pedagógico realizado e um responsável administrativo. Por meio dos supervisores e, também, com o propósito de assegurar uma relação de parceria bem-sucedida entre a prefeitura e os movimentos sociais e populares, criou-se o Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Adultos da Cidade de São Paulo. Eles puderam unificar suas experiências e ampliá-las, tendo em vista o compromisso daquela administração com as causas populares. A partir de sua criação, o Fórum passou a se reunir mensalmente para debater o andamento do projeto. O governo de Luíza Erundina, com a participação e empenho direto de Paulo Freire, no âmbito do MOVA-SP, criou condições de estabelecer parcerias com organizações da sociedade civil, com os movimentos sociais e populares. Não havia legislação que amparasse essa nova relação de parceria e nem orientações jurídicas, administrativas e financeiras claras de como elas pudessem ser realizadas de forma ética e transparente, como era o desejo daquele governo. Foi um grande aprendizado, tanto para os órgãos governamentais daquela gestão quanto para os movimentos sociais. Esses aprendizados abriram portas para novas relações entre sociedade civil e governos, que foram, posteriormente, aperfeiçoadas em outras experiências do campo democrático-popular.

A experiência do MOVA-SP inspirou outras iniciativas?

O Programa MOVA-SP serviu de referência para outras experiências e se constituiu num processo muito significativo de formação para todos os que o promoveram. O exemplo de Paulo Freire foi seguido e continua dando frutos em inúmeros municípios, associando o poder público, ONGs e movimentos sociais.

O Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania nasce inspirado nessa história e concretiza a convergência de compromisso político de diferentes iniciativas que envolvem a Petrobras, a Federação Única dos Petroleiros, o Instituto Paulo Freire, o Governo Federal e parceiros locais em cada região onde o projeto se desenvolve.



1. CARACTERÍSTICAS DA METODOLOGIA MOVA

A metodologia utilizada no Mova é a mesma utilizada nas salas de Educação de Jovens e Adultos das redes oficiais de ensino? Há diferenças?

Sim, há diferenças. Não se trata da mesma coisa. O Mova possui características específicas. O Projeto MOVA-Brasil beneficiou-se das experiências anteriores de Movas em nível estadual e municipal. Todas elas têm como fundamento a teoria e o método de Paulo Freire. Mas a base da metodologia do Projeto MOVA-Brasil está na primeira experiência de Mova, instituída em São Paulo.

Como se organizou metodologicamente a primeira experiência do Mova, em São Paulo?

A concepção pedagógica do Mova foi se constituindo processualmente com o próprio desenvolvimento do programa. Os parceiros do Mova (as entidades), em constante diálogo com a Secretaria Municipal de Educação (SME), foram determinantes nesse processo, contribuindo, com sua experiência em programas de alfabetização de adultos, na concepção, execução e avaliação do programa. Esse traço associativo servia de guia para a concepção educacional do Mova. Todos tinham certeza de que não se poderia dissociar pedagogia e método, teoria e prática. As ações práticas deveriam corporificar os princípios ético-político-pedagógicos.

Foi assim que surgiu um sistema de formação abrangendo formação inicial, continuada, geral e supervisão. A formação era entendida como:

- a possibilidade de articulação coerente entre o processo educativo e o processo político-organizativo do ponto de vista dialético, considerando que o processo educativo é também organizativo;
- a busca da integralidade dos processos formativos, considerando a vida humana e social como uma totalidade articulada e em movimento: o econômico-social, o político-afetivo e o cultural, abordados numa perspectiva interdisciplinar;
- possibilitar a apropriação do conhecimento universal produzido, na perspectiva crítica de que esse conhecimento é histórico e que está em construção, reconstruindo-o. (SÃO PAULO, 1992, p. 7-8).

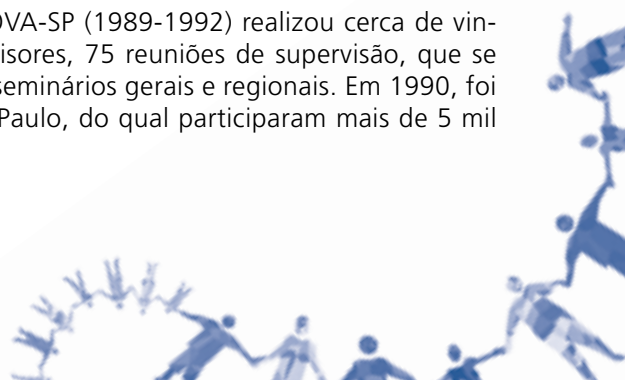
De acordo com a metodologia, como se dava o processo de formação do MOVA-SP e de que forma ele influenciou a metodologia do Projeto MOVA-Brasil?

A formação inicial dos alfabetizadores tinha duração de 48 horas, distribuídas em várias semanas, com o objetivo de introduzi-los na visão dialógico-socioconstrutivista de alfabetização. Quando necessário, de acordo com as necessidades dos alfabetizadores, era fornecida uma formação complementar, vinculada à formação inicial, para articular a teoria construtivista com a prática da alfabetização, tentando superar dificuldades surgidas na sala de aula, e aprofundar temas que emergiam da prática pedagógica.

Oficinas e cursos implementavam a formação geral, principalmente no que se referia à interdisciplinaridade. A formação geral era dirigida a todos(as), inclusive aos alfabetizadores e aos supervisores. Além dos temas propriamente pedagógicos, discutia-se a realidade imediata, a conjuntura nacional e internacional e as diferentes visões do mundo contemporâneo. Eram pautados os temas demandados pelos alfabetizandos, tais como a questão do preconceito, da violência, do emprego, da Aids etc.

O último componente do sistema de formação do MOVA-SP referia-se à formação dos supervisores. Eles eram os elos de ligação entre as salas de alfabetização e a equipe de coordenação central do Mova. Visitavam diariamente as salas, acompanhando de perto as aulas. Semanalmente, às sextas-feiras, eles se encontravam com os alfabetizadores e, quinzenalmente, com a equipe central do Mova.

Nos primeiros quatro anos de existência, o Programa MOVA-SP (1989-1992) realizou cerca de vinte cursos introdutórios de formação para monitores e supervisores, 75 reuniões de supervisão, que se constituíam em formação permanente dos professores, e seis seminários gerais e regionais. Em 1990, foi realizado o I Congresso de Alfabetizandos da Cidade de São Paulo, do qual participaram mais de 5 mil educandos e educadores.



E em relação ao Projeto MOVA-Brasil?

O Projeto MOVA-Brasil se referencia na teoria e no método de Paulo Freire. Sobre a metodologia freiriana, Moacir Gadotti, em sua conferência de encerramento do Congresso Internacional “Um olhar sobre Paulo Freire” (Universidade de Évora, Portugal, 20 a 23 de setembro de 2000), falou em 4 passos do “Método Paulo Freire”:

Leitura do Mundo. O primeiro passo do seu método de construção do conhecimento é a Leitura do Mundo. Aqui se deve destacar a curiosidade como pré-condição do conhecimento. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1997, p. 35).

Compartilhar a Leitura do Mundo lido. A minha Leitura do Mundo capta parte da realidade. Não posso me limitar a ela. O diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica. É um critério de verdade, de aproximação crítica e mais abrangente de compreensão da realidade. Possibilita a relação social intensa e ativa entre educandos e educador, que possuem visões de mundo não suficientes e diferentes. A veracidade do meu ponto de vista, do meu olhar, depende do olhar do outro, da comunicação, da intercomunicação. Esse segundo passo leva à solidariedade. O meu conhecimento só é válido quando eu o compartilho com alguém.

A educação como ato de produção e de reconstrução do saber. Conhecer não é acumular conhecimentos, informações ou dados, repeta ele. Conhecer implica mudança de atitudes, saber pensar e não apenas assimilar conteúdos escolares do saber chamado universal. Saber é criar vínculos. O conteúdo torna-se forma.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

(FREIRE, 1997, p. 110)

Educação como prática da liberdade. Paulo Freire afirma a politicidade do conhecimento. É o momento da problematização, da existência pessoal e da sociedade, do futuro (utopia).

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

(FREIRE, 1997, p. 86)

Assumindo uma postura pedagógica que contesta o presente desumanizador e, profeticamente, anuncia, pela sua práxis, pela ação para a transformação social, o início de um futuro humanizante, a teoria e o Método de Paulo Freire assumem uma perspectiva utópica.

Educação não é só ciência: é arte e práxis, ação-reflexão, conscientização e projeto. Como projeto, a educação busca reinstalar a esperança. Nada mais atual do que esse pensamento, numa época em que muitos educadores vivem alimentados mais pelo desencanto do que pela esperança.

A linha pedagógica do Projeto MOVA-Brasil é comum à de todos os Movas, mas, como cada projeto tem sua especificidade, também o Projeto MOVA-Brasil avançou de forma significativa e original no desenvolvimento de procedimentos metodológicos próprios. Particularmente os referentes à ação política, à participação



Formação geral. São Paulo. 2011.

cidadã e à geração de trabalho e renda. O Projeto MOVA-Brasil busca ações concretas de intervenção na realidade, dando materialidade à afirmação de Paulo Freire: precisamos “ler o mundo” não para apenas constatá-lo, mas, fundamentalmente, para “reescrevê-lo”. Além de problematizar, em cada educando, o seu “estar sendo no mundo”, procurando refletir sobre as condições da existência, problematiza também a realidade em que os educandos estão inseridos e desafia-os a construir novas realidades, mais justas e solidárias, preparando-os para a “reelaboração do seu estar sendo no mundo” numa dimensão individual e coletiva. Nesse sentido, no processo de alfabetização, os educandos são estimulados à participação ativa em seus contextos de vida, promovendo parcerias, geração de trabalho e renda, na perspectiva da economia solidária.



2. LEITURA DO MUNDO, REGISTRO E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS

A ação pedagógica do Projeto MOVA-Brasil, como afirmamos anteriormente, também tem como ponto de partida a “Leitura do Mundo”.

2.1 O que é a Leitura do Mundo e como se faz?

A Leitura do Mundo, como vimos, é uma importante categoria da pedagogia freiriana. Para entender a sua importância, vamos retomar brevemente a concepção de educação em Paulo Freire.

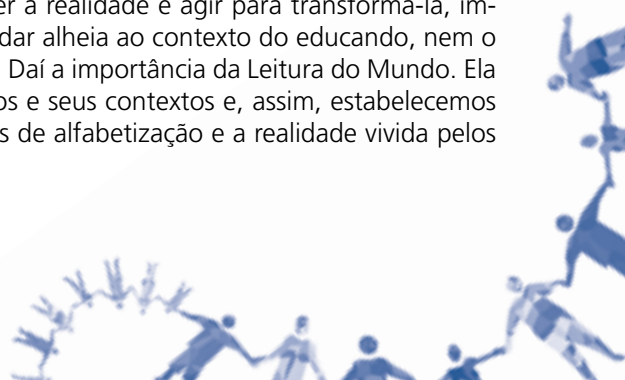
Na perspectiva freiriana, a educação é um ato político. Jamais é neutra, porque, necessariamente, contém uma intencionalidade. Ela pressupõe escolhas; estejamos, ou não, conscientes delas. Ao desenvolver o nosso trabalho pedagógico, deparamo-nos com decisões. Decidimos, por exemplo, sobre conteúdos, procedimentos metodológicos, espaço, tempo, avaliação etc. Realizamos escolhas, consciente ou inconscientemente: temas ligados à realidade dos alfabetizandos ou quaisquer temas? Os mesmos textos utilizados com crianças ou textos adequados ao contexto dos jovens e adultos? Sempre os mesmos gêneros linguísticos ou gêneros variados: poemas, contos, crônicas? Damos visibilidade à diversidade (o negro, o branco, o índio, o pobre, o trabalhador, o deficiente, a mulher, o homem, o homossexual) ou enxergamos apenas um tipo de aluno? Ensinamos a partir de temas e contextos geradores? Consideramos os saberes dos educandos?

Enfim, caro leitor, há decisões na forma de organizar o trabalho pedagógico, de avaliar, de nos relacionarmos com os educandos, de organizar o tempo (tempo das aulas, tempo do planejamento, tempo para conhecer os educandos, tempo para mobilizar e articular as pessoas...), de organizar o espaço (todos sentados de forma enfileirada e um olhando a nuca do outro ou sentados em círculo para que possam se olhar e se conhecer melhor?). Dependendo das decisões, ou seja, das escolhas que fazemos, a educação que realizamos ao longo do tempo que convivemos com os alfabetizandos pode contribuir para silenciar, para “naturalizar” a opressão, para formar sujeitos passivos, submissos, resignados diante das adversidades, das injustiças, das desigualdades ou pode contribuir para formar um educando crítico, propositivo, criativo, participativo, capaz de interpretar o mundo e seu “estar sendo” nesse mundo, capaz de perceber que a realidade é construção histórica e social e que ela pode ser alterada... Um educando que assume seu papel de sujeito na história. Um educando que lê, compreende e reescreve o mundo.

Diante de tudo o que já foi dito, a primeira conclusão importante é, como afirmamos, que nenhuma educação é neutra; toda educação representa um projeto político. Isso significa que, no seio da sociedade dividida e desigual, existem diferentes projetos de sociedade, uns mais conservadores, que contribuem para a manutenção do *status quo* (que possui os seus grupos de beneficiados); outros que pretendem contribuir com a transformação da sociedade, na luta pela eliminação das diversas formas de negação da liberdade. O que, portanto, diferencia fundamentalmente as diferentes concepções e práticas educativas é a sua intencionalidade política e ideológica. Nesse sentido, a Pedagogia do Oprimido possui um compromisso consciente e claramente revelado, como atividade organicamente vinculada com os interesses e lutas dos grupos populares, visando à inclusão social, à justiça e à igualdade de direitos.

Por que, então, a Leitura do Mundo é importante? O que tem a ver a Leitura do Mundo com o processo de alfabetização?

Se, para Paulo Freire, educar é promover a capacidade de ler a realidade e agir para transformá-la, impregnando de sentido a vida cotidiana, a educação não pode se dar alheia ao contexto do educando, nem o conhecimento pode ser construído ignorando o saber dos alunos. Daí a importância da Leitura do Mundo. Ela é um caminho por meio do qual se busca conhecer os educandos e seus contextos e, assim, estabelecemos uma relação de organicidade entre o que se aprende nos núcleos de alfabetização e a realidade vivida pelos educandos, contribuindo para viabilizar a transformação social.



Desde seus primeiros escritos, Paulo Freire estava preocupado em elaborar uma pedagogia comprometida com a melhoria das condições de existência das populações oprimidas. O conhecimento construído por meio do processo educativo, nessa concepção de educação, tem a função de motivador e impulsionador da ação transformadora. O ser humano deve entender a realidade como modificável e a si mesmo como capaz de modificá-la. Sua pedagogia proporciona aos educandos a compreensão de que a forma de o mundo estar sendo não é a única possível. Eles percebem que o “mundo não é; o mundo está sendo”. A pedagogia freiriana revela como “possibilidade” tudo aquilo que a totalidade opressora apresenta como “determinação”.

Como o processo de alfabetização pode contribuir com o processo de conscientização e transformação social?

Nesse processo de leitura e releitura do mundo, leitura e releitura da palavra, uma leitura mais crítica do mundo e da palavra forma o sujeito, que constrói uma visão de mundo e que pode, a partir dessa visão, não apenas vê-lo, entendê-lo melhor, mas pode, assim fazendo, entender melhor como somos capazes de mudar o mundo pela nossa ação. Nessa problematização, o educador desafia os educandos para que expressem de maneiras variadas o que pensam sobre diferentes dimensões da realidade vivida. Os educandos dialogam entre si e com o educador sobre seu conhecimento, sobre sua vida. Esses diálogos permitirão ao educador apreender a visão dos alfabetizandos sobre a situação problematizada para fazê-los perceber a necessidade de buscar outros conhecimentos a fim de melhor entendê-la.

No processo de construção do conhecimento, o educador parte sempre de temas relacionados ao contexto dos educandos e da compreensão inicial que estes educandos possuem sobre o mundo em que vivem. Por meio de um processo dialógico, de conversas e reflexões, da relação entre educandos e educadores, o educador vai ampliando a compreensão dos alunos, construindo e reconstruindo novos conhecimentos.

A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. A partir dela, uma “readmiração” da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais vai sendo realizada com uma visão mais crítica e mais generalizada.

A Leitura do Mundo é o ponto de partida para a construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico do Projeto MOVA-Brasil, para o planejamento das aulas e de todo o trabalho pedagógico. Essa construção se inicia com uma primeira aproximação crítica da leitura que educadores e educandos fazem de sua própria realidade.

A concepção pedagógica do MOVA-Brasil reconhece a importância da dimensão coletiva para a construção da cidadania e concebe os educandos como seres capazes, criativos, propositivos. Nesse sentido, as decisões tomadas no âmbito da comunidade em que vivem não podem prescindir de sua participação ativa.

A metodologia do Mova compreende ainda: a definição dos objetivos, o planejamento, partindo da situação atual para alcançar o objetivo desejado, as matrizes curriculares, os temas geradores e subtemas, a seleção dos conteúdos e das atividades, os recursos necessários e as formas de avaliação e a sistematização das ações educativas vividas, visando à transformação social.



Formação de coordenadores e coordenadoras do Polo Ceará. 2011.

Como realizar a Leitura do Mundo? Quem participa da Leitura do Mundo?

Realizamos a Leitura do Mundo criando condições para conhecer o contexto dos educandos. Procurando saber quem são os alfabetizandos: onde vivem? O que fazem? Quais são suas histórias de vida? De que gostam? Quais são seus sonhos? Quais são seus medos? O que sabem fazer? Trabalham? Com o quê? São pescadores? São quebradeiras de coco? São agricultores? São catadores de resíduos sólidos? São trabalhadores informais? Como é a rotina de trabalho deles? São pessoas em situação prisional? O que os alfabetizandos não sabem, mas gostariam de aprender? Por que estão estudando? Quais as expectativas em relação ao curso? Como o curso deve ser realizado para que eles se sintam bem e com vontade de aprender?

É preciso criar condições de os educandos se manifestarem falando sobre suas histórias de vida, suas inseguranças e, também, sobre o que sabem fazer, sobre seus conhecimentos, suas experiências em relação ao trabalho, suas habilidades, ou seja, se sabem cantar, dançar, pintar, desenhar, contar histórias, cuidar de pessoas, nadar, pescar, bordar.

Em relação à comunidade local, verificar o contexto em que o núcleo de alfabetização está inserido, se em contextos de urbanização, se em zonas rurais ou regiões pesqueiras etc.

Conhecer a forma de vida da comunidade (características); a população local; os aspectos físicos (topográfico/geográfico); os movimentos sociais/lideranças; o nível socioeconômico da população (trabalho, escolaridade, salário, nível de desemprego); os espaços de lazer, de produção cultural-artística; os valores/religião; o histórico da comunidade.

Conhecer o contexto em que vivem, sob diferentes dimensões: ambiental, social, política, econômica, cultural... Consultar fontes como: administração regional, museus, bibliotecas, núcleos regionais de planejamento, IBGE, movimentos sociais, órgãos governamentais.

Os educandos podem participar do levantamento de dados da Leitura do Mundo? Como?

A realização da Leitura do Mundo não é uma tarefa exclusiva do educador. Ela será tão mais rica quanto mais dialógica e participativa for, ou seja, quanto mais canais de escuta criar e mais educandos e pessoas da comunidade envolver.

Quanto ao como levantar informações, elas podem ser conseguidas por diferentes meios: saída a campo, com a participação dos alfabetizandos, caminhando pelas ruas próximas de onde funciona o núcleo de alfabetização, observando o entorno sob diferentes aspectos (social, econômico, cultural, ambiental), realizando conversas informais, identificando registros impressos e audiovisuais que revelem a história do contexto e dos próprios educandos: fotografias, vídeos, DVDs, desenhos.

Também podemos lançar mão da dramatização de cenas do cotidiano dos alfabetizandos, de situações que retratem uma dimensão ou dimensões da realidade local; por meio da descrição de um dia de trabalho dos alunos, de narrativas com as histórias de vida deles, por meio de depoimentos de moradores antigos da região, entrevistas, dinâmicas de grupo como, por exemplo, os educandos se colocando no lugar do educador e dramatizando um dia de trabalho do professor. Com esta dinâmica, poderemos conhecer a prática pedagógica que os educandos e educadores trazem consigo, podemos perceber como foram aprendendo a ser “educandos”, a ser “educadores” e conhecer os modelos educacionais internalizados nos educandos ao longo de suas vidas.

São muitas as possibilidades de se realizar a Leitura do Mundo. No Instituto Paulo Freire, fazemos uso, também, do que denominamos Festa Comunitária Cidadã.

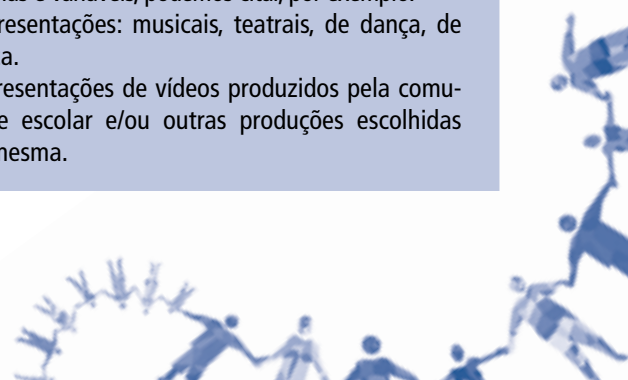
Em vez de apenas utilizar questionários para levantar dados, podemos lançar mão das diferentes expressões artístico-culturais para conhecer mais criticamente os educandos e seus respectivos contextos de vida. Podemos organizar uma festa em que haja apresentações de dança, teatro, música, pintura, desenhos, fotografia etc. em ambiente de descontração, alegria, amizade, celebração da vida, irmos compartilhando percepções do mundo em que vivemos. Podemos, por exemplo, por meio de uma peça de teatro conseguir informações sobre a condição de saúde da população local; uma exposição fotográfica pode revelar as condições socioambientais dos locais onde vivem os alfabetizandos; enfim, a Festa pode constituir importante momento de encontro e resgate da cultura popular, que pode traduzir atividades potencializadoras de processos pedagógicos. Ela pode favorecer, por exemplo, um trabalho contínuo de avaliação e reconstrução do próprio projeto de vida, pessoal e coletivo, dos que fazem parte de cada comunidade. A **Festa Comunitária Cidadã** é uma opção de Leitura do Mundo que contempla a

dimensão lúdica, criativa e pedagógica, no contexto de uma pedagogia entendida como ciência e arte da educação. A festa possibilita a incorporação da informalidade ao currículo, como sempre defendeu Paulo Freire. É a “Leitura do Mundo” como incorporação dos saberes, das manifestações dos interesses populares e da sua expressividade mais espontânea. Para realizar a Festa Comunitária Cidadã, alguns passos podem ser recomendados:

1º – Debater com os alfabetizandos e com a comunidade sobre o significado da Festa Comunitária Cidadã – Realizar um diálogo crítico e a adesão consciente e comprometida com este possível caminho para iniciar a Leitura do Mundo. É preciso que fique muito claro que não é a Festa pela Festa. Ela tem um sentido pedagógico: por meio das atividades realizadas, poder conhecer mais criticamente a realidade dos educandos, o contexto em que eles vivem, sob diferentes dimensões: social, política, econômica, cultural, ambiental etc.

2º – Entre as possíveis atividades, que podem ser múltiplas e variáveis, podemos citar, por exemplo:

- a) Apresentações: musicais, teatrais, de dança, de mímica.
- b) Apresentações de vídeos produzidos pela comunidade escolar e/ou outras produções escolhidas pela mesma.



c) Apresentações de grupos folclóricos e regionais e de outras manifestações artísticas e culturais: poesias, contos, crônicas, cordel.

d) Exposição fotográfica, pinturas, desenhos etc.

e) Debates sobre problemas do bairro e da comunidade ou, então, para resgatar as suas experiências exitosas – ou ambas as coisas.

f) Realização de oficinas variadas: música, teatro, cinema, dança, capoeira, hip hop, rádio escolar e/ou comunitária, fanzine, fantoches, artesanato, jornal escolar, trabalho com sucata etc.

3º – Após a definição das atividades, determi-

nar responsabilidades, cronograma das ações e das equipes responsáveis pela realização de cada etapa da Festa e também pelo registro das ações realizadas (fotografar, filmar) e pela sistematização processual dos dados levantados pelas atividades da Festa.

São várias as possibilidades da realização da Festa Comunitária Cidadã e inúmeros os seus formatos. Cada núcleo de alfabetização pode escolher o seu, criar e inovar. O fundamental é que haja um movimento envolvente, participativo, alegre entre alunos e comunidade para viabilizar o conhecimento mais aprofundado da realidade.

2.2 Registro e sistematização de dados

O que fazer com os dados coletados? O que fazer com as informações que os alunos trazem no início do processo de alfabetização?

O estudo que vai sendo feito, seja no início, seja no processo, deve ser registrado e organizado sob a forma de dossiê (somatória de todo tipo de registro dos dados, informações e impressões registradas: álbuns de fotografias, livros de recortes de jornais, vídeos, registros de gráficos, depoimentos, síntese de discussões etc.). Esse dossiê estará sempre aberto a novos registros, a novas análises e a registros resultantes dessa ação pedagógica contínua de manter vivo este documento. Há uma Leitura do Mundo inicial que permitirá uma primeira aproximação crítica da realidade, mas ela não para por aí. A Leitura do Mundo é processual. Com o decorrer das aulas, novas informações/dados/conhecimentos podem se somar aos que foram construídos inicialmente.

Tão importante quanto a vivência de toda a experiência de Leitura do Mundo é o registro dela, a sua sistematização para que todos possam ir se aperfeiçoando cada vez mais na prática de ler o mundo.

Segundo Oscar Jara (1994), a sistematização não é uma prática comum entre nós, porque, na maioria das vezes, apresenta-se como algo complexo demais. As propostas que existem, em geral, são complicadas, tanto em sua linguagem quanto em seus procedimentos, e também falta uma definição mais precisa em torno do que significa exatamente fazer uma sistematização e a quem cabe essa responsabilidade. Na prática, não se dá prioridade a essa tarefa. Em geral, as práticas do planejamento, execução e avaliação estão institucionalizadas, mas não as do registro.

Para Jara, sistematizar não é narrar e classificar, descrever processos ou ordenar e tabular informação. A sistematização busca penetrar no interior da dinâmica das ações realizadas, localizando suas contradições, tensões, avanços e recuos, chegando a entender esses processos a partir de sua própria lógica, extraíndo deles seus ensinamentos que podem promover o enriquecimento tanto da prática quanto da teoria. Sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias ações/registros, que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que nele interferiram e porque se deu dessa forma.

Sistematizar é reconstruir ordenadamente o processo vivido: ordenar ou organizar o que foi feito, buscando o significado que as ações adquiriram para os diferentes atores. Assim, produzindo conhecimento. É objetivar o vivido, reconstruindo o processo da prática. Põe em ordem conhecimentos desordenados e percepções dispersas que surgiram no transcurso das ações (elementos mais determinantes, momentos mais significativos, os que ficaram sem continuidade, os que permitiram criar novas pistas).

Ao sistematizar, as pessoas recuperam de maneira ordenada o que já sabem sobre sua experiência, descobrem o que ainda não sabem acerca dela, mas também revela às pessoas aquilo que não sabem que já sabiam.

A análise dos dados deve permitir o levantamento de situações significativas dos educandos.



Formação de monitores. Polo Sergipe. 2011.

3. SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS, TEMA GERADOR, QUESTÕES GERADORAS

3.1 Situações Significativas

As situações significativas de cada contexto são aquelas que revelam as condições limitadoras de uma existência mais plena. São aquelas que mostram a interdição dos sujeitos, que os impedem de “serem mais”, que condicionam a sua existência.

Para se chegar às situações significativas, é necessária a permanente relação entre a parte e o todo social: o estudo da realidade local do núcleo de alfabetização e da comunidade não pode estar desvinculado das determinações sociais mais amplas.

O que fazer com as situações significativas?

Compartilhar com os educandos e com a comunidade, com vistas à sensibilização e ao conhecimento dessas situações significativas para confirmação e melhor compreensão das mesmas. Por que compartilhar as situações significativas identificadas no processo de apreensão do contexto?

A Leitura do Mundo não é “a” leitura que o educador faz da realidade dos educandos. Ela é a leitura das leituras. A Leitura do Mundo é o conjunto das leituras que os educandos, a comunidade e o educador fazem da realidade, do contexto em que estão inseridos.

Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire esclarece que

[...] não posso investigar o pensar dos outros [...] não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e transformá-las na ação e na comunicação.

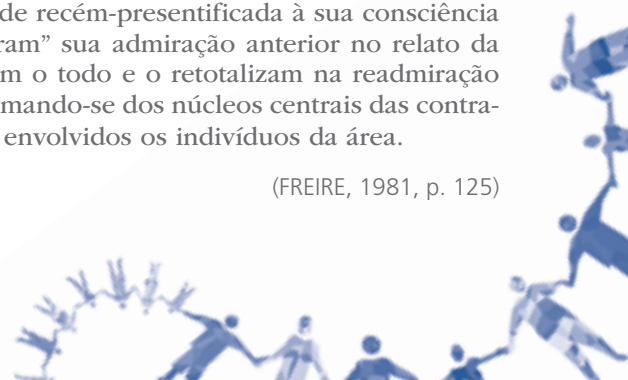
(FREIRE, 1987, p. 119)

A leitura, a interpretação da realidade, não é uma atividade neutra e objetiva. Ela é condicionada. O contexto em que estamos inseridos determina a leitura de nossos textos. O gênero, a etnia, a idade, os estudos, a opção religiosa, a classe social a que pertencemos, os grupos sociais aos quais estamos vinculados, a nossa formação, a nossa profissão orientam nosso olhar. Por isso, é importante envolvermos diferentes segmentos no processo de leitura e análise dos dados levantados. Quanto mais sujeitos/atores sociais estiverem envolvidos nesse processo, mais ampla será nossa leitura, nossa capacidade de abranger a realidade e chegar às suas situações significativas. Precisamos estar abertos, saber escutar, saber perguntar e saber registrar.

Perceber contradições na própria comunidade (falas antagônicas, discursos *versus* prática etc.) e em relação à estrutura social mais ampla. Considerar a frequência com que os dados aparecem e ficar atento à não frequência que também é dado indicador de contradições. Ir além das aparências imediatas, problematizando, discutindo, desvelando as situações e/ou temas apontados. Ouvir as ideias e os conhecimentos da comunidade sobre determinado tema/assunto, registrar essas informações, problematizar o assunto (perguntar, contrapor outra visão).

Com efeito, na medida em que, um a um, vão todos expondo como perceberam e sentiram este ou aquele momento que mais os impressionou, no ensaio “descodificador”, cada exposição particular, desafiando a todos como descodificadores da mesma realidade, vai representificando-lhes a realidade recém-presentificada à sua consciência intencionada a ela. Neste momento, “readmiram” sua admiração anterior no relato da “ad-miração” dos demais. Quanto mais cindem o todo e o retotalizam na readmiração que fazem de sua ad-miração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área.

(FREIRE, 1981, p. 125)



3.2 Tema Gerador

O tema gerador é um objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática. Ele permeia todas as ações significativas. É o “tema” denominador que perpassa as situações significativas e que “gera” (daí “gerador”) uma demanda de conhecimentos, interdisciplinarmente sistematizados, desafiando cada área do conhecimento a apresentar propostas de conteúdo que permitirão e contribuirão para uma leitura crítica da realidade. Ele não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo. O que pretende investigar são os homens e sua visão de mundo (FREIRE, 1981).

Atualmente podemos falar em contextos e metacontextos geradores, de situações significativas planetárias, de contextos intertransculturais e intertransdisciplinares, valorizando o encontro (inter) de saberes e conhecimentos e o que está para além, entre e através deles (dimensão “trans”). (PADILHA; FAVARÃO; MORRIS & MARINE, 2011).

Como identificamos um tema gerador?

O tema gerador consiste no ponto em que as áreas do saber se relacionam interdisciplinarmente. É o referencial que pode levar à leitura crítica da sociedade e embrião de uma intervenção na direção da sociedade. Uma intervenção em dois níveis: utópico (o lugar que está além, um vir a ser) e o possível imediato (a intervenção possível hoje, como, por exemplo: conseguir óculos para os deficientes visuais, elaborar uma nova organização curricular que dialogue com a realidade do educando, convivência e experimentação da construção coletiva de uma oficina de artesanato, mudança da postura do educador, alguma ação de intervenção na realidade do educando etc.). Trabalhar com o tema gerador permite, de um lado, que a comunidade desvele os níveis de compreensão que ela própria tem de sua realidade e, de outro, inserir essa realidade imediata em totalidades mais abrangentes. A comunidade compreenderá melhor sua própria realidade e, compreendendo-a melhor, terá maiores condições de intervenção. É dentro dessa relação, realidade local e contexto universal, que se buscam conhecimentos historicamente organizados e sistematizados para se superarem as situações do cotidiano.

Para a elaboração do esboço do programa, faz-se necessário problematizar os temas geradores. Para isso, voltamos às situações significativas, explicitando, localizando, dimensionando o tema gerador proposto. É preciso evidenciar uma rede de relações que expressa contradições que apontam para uma compreensão mais aprofundada e abrangente das mesmas. Em seguida, elaboram-se questões geradoras de programação (levantar questões explicitando para quem e o quê dos múltiplos aspectos que envolvem os temas geradores serão considerados nas classes de alfabetização). As questões geradoras dão continuidade à problematização dos temas geradores, elas geram os conteúdos que serão trabalhados para desocultar as contradições da realidade implícitas na temática. Através das questões geradoras serão articulados os conteúdos propostos.

O educador buscará responder às questões geradoras, questionando sobre o quê, para quê e como as diferentes áreas do conhecimento poderão contribuir para responder à(s) questão(ões) colocada(s). Dentre os conhecimentos historicamente construídos, serão selecionados os que servem para responder às questões postas pela realidade.

A construção do programa, do conteúdo da formação, implica a relação entre as situações significativas, os temas geradores, as questões geradoras e o como/o quê/para quê as diferentes áreas do conhecimento vão contribuir para responder às questões geradoras.

3.3 Círculos de Cultura

Todo esse processo pedagógico realiza-se na perspectiva dos Círculos de Cultura, nos quais: as “classes” são substituídas pelos “Círculos de Cultura”, os “alunos” pelos “participantes dos grupos de discussões”, os “professores” cedem lugar aos “coordenadores de debates”. A perspectiva dos Círculos de Cultura pressupõe que “quem ensina, aprende ao ensinar e, quem aprende, ensina ao aprender”, reconhecendo o educando como participe do processo de construção do conhecimento, promovendo o diálogo entre os saberes informal e formal e o reconhecimento de que onde e quando se aprende, também se ensina.

A base que fundamenta o Círculo de Cultura, numa visão antropológica freiriana, é o diálogo.



Leitura do Mundo. Manaus, AM. 2011.

É na palavra pronunciada, que revela o mundo, que os participantes se fazem ao fazer e refazer o próprio mundo, a ação educativa. [...] re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo.

(FREIRE, 1987, p. 17)

Considerando a perspectiva dos Círculos de Cultura, cada núcleo e cada aula de alfabetização buscam organizar o trabalho pedagógico referenciado nos seguintes aspectos:

1. O acolhimento: cuidar da organização do espaço e do acolhimento para que as pessoas se sintam bem recebidas; criar uma atmosfera de aconchego no grupo; criar condições para que se apresentem e falem brevemente de si mesmos e de sua experiência; cuidar das relações interpessoais para que se pautem na dialogicidade, no respeito, na valorização da contribuição de cada um. O acolhimento não tem a ver só com relações humanas; tem a ver com o espaço, com o ambiente também. Há uma pedagogicidade na organização do espaço e do tempo. Estética e ética são princípios da pedagogia freiriana e da educação emancipadora. A prática de ensinar e aprender é uma prática política, ideológica, pedagógica, estética e ética.

2. A definição dos princípios de convivência: construir, com o grupo de educandos, de forma participativa e dialógica, os princípios de convivência do processo de formação. Definir, com eles, o que deverá orientar a convivência durante os meses do processo de alfabetização.

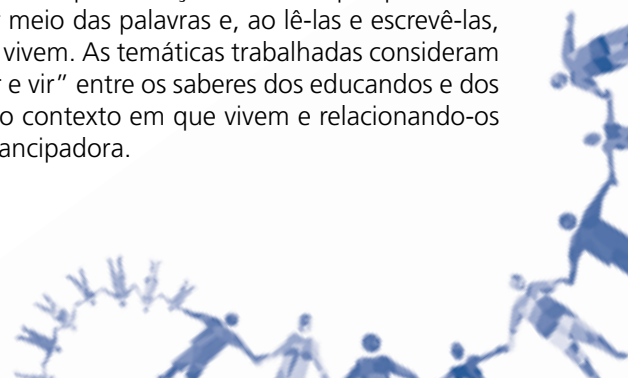
3. A utilização da arte e da tradição popular: usar diferentes artes no processo educativo para mobilizar as diferentes formas de manifestação humana em favor da educação transformadora. Valorizar a música, a dança, o teatro, a literatura, a pintura, a fotografia para cultivar o sentimento de pertença, partilha, cumplicidade, construção coletiva e cultivo de valores condizentes com a intencionalidade do processo de alfabetização. As pedagogias emancipadoras, participativas, dialógicas nos ensinam que educamos com o corpo inteiro. A afetividade, a sensibilidade e a emoção não devem ser esquecidas. Elas mobilizam a aprendizagem e humanizam o processo.

4. A Leitura do Mundo: a Leitura do Mundo não se esgota no início do processo de alfabetização. A cada Círculo de Cultura, a cada temática trabalhada, o educador precisa conhecer, antes, o conhecimento que cada educando traz consigo; valorizar os saberes dos educandos a cada conteúdo trabalhado. Possibilitar o desenvolvimento de sua palavra para que, surgindo da e voltando-se sobre sua realidade, delineie seus projetos por um mundo melhor, pela (re)invenção da cidadania, comprometendo-se com a reflexão crítica, com a aprendizagem de novas práticas e com a construção de novas realidades. Não chegar, jamais, com um pacote de instruções e conteúdos a serem “depositados” na cabeça dos educandos. Familiarizar-se com o conhecimento que eles trazem. Construir pontes entre o conhecimento informal e o formal; entre o “saber de experiência feito” e o conhecimento científico.

5. A problematização: problematizar o contexto; a pedagogia emancipadora contribui para tornar visível o que o olhar normalizador e anestesiado oculta. Ajuda a interrogar, a questionar, a duvidar, a desestabilizar as certezas, a criar novas possibilidades, a nomear o mundo em que vivemos e a (re)nomear o mundo que queremos construir, partindo sempre do contexto dos educandos, de seus saberes, de sua cultura. Ler o mundo para reescrevê-lo. O processo de alfabetização é também processo de humanização.

6. O aprofundamento teórico: partir dos saberes e do conhecimento dos educandos e, num movimento dialógico de reflexão, aprofundar o conhecimento, a compreensão dos desafios, a identificação de possibilidades de intervenção por meio do referencial teórico e estudos elaborados sobre a temática.

7. A construção do conhecimento: a partir dos diálogos, da reflexão, da pesquisa, o processo vai criando condições para a construção de novos conhecimentos; a partir da compreensão de cada desafio e temática discutida, vão sendo identificadas possibilidades e limites para as ações locais na perspectiva da transformação da realidade. Os alunos leem a realidade por meio das palavras e, ao lê-las e escrevê-las, refletem sobre possibilidades de reescrever o mundo em que vivem. As temáticas trabalhadas consideram o saber dos participantes e, num processo dialógico, num “ir e vir” entre os saberes dos educandos e dos educadores, vão se aprofundando os conhecimentos sobre o contexto em que vivem e relacionando-os ao processo de formação educacional numa perspectiva emancipadora.



8. A avaliação: avaliação dialógica (prevê a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo formativo), processual (buscando identificar os avanços e desafios para reorientação da prática durante a formação) e formativa (porque educa durante o processo).

9. A dimensão individual e a dimensão coletiva do processo de aprendizagem: permitir que os participantes vivenciem momentos de trabalho/reflexão individual e também de construção/reflexão coletiva, de compartilhamento de práticas e de aprendizagens.

10. O registro e a sistematização: a pedagogia freiriana valoriza o registro do processo e a sistematização das experiências (desde o planejamento, as ações desenvolvidas, as reflexões e os aprendizados construídos, as avaliações realizadas, etc.), visando à construção de novos conhecimentos. Para isso, é preciso que, no planejamento, seja pensado e previsto o registro. Ele é fundamental para que compreendamos e possamos melhorar nossa própria prática e possamos extrair aprendizagens e compartilhá-las. O registro e a sistematização servem de base para a teorização, para a construção de novos conhecimentos. Esse processo contribui para nos fazer entender que os fenômenos sociais são criações históricas, que somos sujeitos do conhecimento e da transformação social.

Essa metodologia se contrapõe a uma educação burocrática e conteudista. Ela leva em conta o contexto do educando, suas expectativas, necessidades, diferenças afetivossexuais, étnico-culturais, sociais e de gênero. O conteúdo da formação é definido a partir da situação concreta, presente, existencial dos educandos, bem como a partir das relações que eles estabelecem entre si e com o mundo.

Esta metodologia não apresenta respostas prontas para a solução dos problemas. Na pedagogia freiriana, o saber popular é organizado, acrescido de conhecimentos científicos, associados a outros saberes, linguagens e expressões simbólicas e representativas, contextualizados no tempo, no espaço, num trabalho conjunto com os educandos, e é utilizado como base para avaliar dialogicamente e planejar ações concretas que busquem a superação das situações-problema vividas pelos educandos.

O papel do educador na perspectiva freiriana é mediar o diálogo, é desafiar e problematizar a situação existencial vivida e criar condições para os participantes se reconhecerem como sujeitos de sua própria história.

Na metodologia do Mova, os conteúdos nascem da consulta, dos diálogos com os públicos participantes, da relação entre a prática e a teoria, objetivando a qualidade sociocultural e socioambiental da educação oferecida. Buscam-se processos dialógicos e participativos com a comunidade, com as associações comunitárias, com as unidades educacionais locais, com grupos sociais organizados, com órgãos governamentais, visando ao fortalecimento do exercício da cidadania e da autonomia local na busca de melhores condições de vida da população, melhor desenvolvimento profissional, pessoal e cidadão.

4. MÉTODOS E METODOLOGIAS, CULTURA E CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

4.1. Métodos e metodologias

Quais métodos você tem utilizado nas formações do projeto MOVA-Brasil? E quais metodologias? O que é método? O que é metodologia? Você e seus educandos refletem sobre os métodos de ensino utilizados na alfabetização deles?

Há que buscarmos clarezas sobre o que estamos falando quando utilizamos a palavra metodologia e em que ela se diferencia de outras, como, por exemplo, método ou procedimentos metodológicos.

A história do projeto MOVA-Brasil não significa apenas a reunião de conceitos ou de terminologias educacionais mais ou menos utilizadas na prática educativa mas, sim, o resultado de vivências e convivências educativas, culturais, democráticas e participativas, com especificidades que começam, por exemplo, na sua própria organização inicial a partir do diálogo crítico e criativo de um trio gestor que, a partir dos polos estaduais, de suas experiências e demandas, definem e redefinem as prioridades do projeto a cada fase do mesmo.

Tendo por referência a história e experiência do projeto MOVA-SP, como falamos anteriormente, bem como a do MOVA-Brasil nestes 10 anos, os conceitos, as categorias de pensamento, as opções eco-político-pedagógicas até aqui trabalhadas no projeto e neste Caderno de Formação, os registros dos processos educacionais e as publicações decorrentes do mesmo, é possível identificá-lo com uma concepção de educação, de currículo, de planejamento e de avaliação emancipadora que caracterizam a sua metodologia.

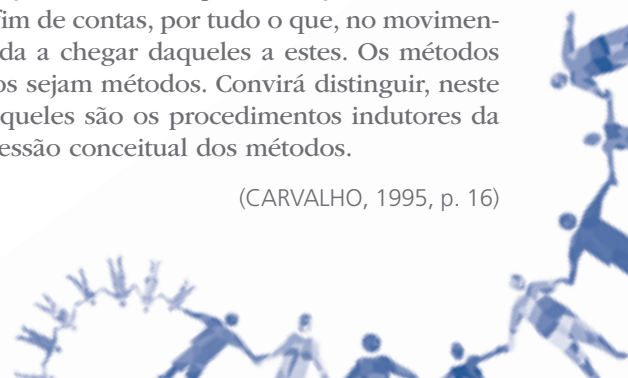
Identificamos uma proposta educativa humanizadora, que parte da experiência concreta das pessoas, da relação entre elas e delas com o mundo que as cerca para, a partir daí, se pensar numa ação educacional eco-político-pedagógica. Isso significa que, para além de se alfabetizarem, as pessoas que participam desse processo formativo passam a se assumir como sujeitos de direitos e a afirmarem as suas identidades – de gênero, sexuais, étnicas, políticas etc. – exercendo a sua cidadania de forma ativa e participativa. Observe que a concepção de educação, de currículo, de metodologia, acaba sendo concretizada em métodos de ensino que, por sua vez, contribuem (como meios e caminhos) para o alcance de determinados objetivos daquela própria educação.

Vemos, portanto, que quando nos referimos a uma determinada “metodologia”, fazemos exatamente isso: procuramos entender a “logia”, a lógica que fundamenta determinadas práticas. Portanto, entramos na dimensão da lógica do nosso método ou dos nossos métodos, visando a compreender os porquês de determinadas escolhas, ações, omissões, caminhos, práticas, posturas e procedimentos. Todos eles caracterizam uma determinada forma de fazer, sentir, pensar e ser no mundo. E refletir sobre isso e sobre as consequências de nossas ações ou omissões remete-nos a adentrar no campo da busca da lógica do método – procurando seu sentido, seu significado, suas implicações éticas, culturais, sociais, políticas, profissionais etc.

Nossas ações educativas concretas, em sala de aula e nos demais espaços educativos que existem ou que são por nós potencializados para realizarmos os encontros de alfabetização, enfim, os métodos e as metodologias de trabalho que escolhemos e que viabilizam as atividades culturais e educacionais por nós realizadas – pensando a educação como cultura (BRANDÃO, 2002) –, compreendem, portanto, princípios, fins e meios. Reflitamos:

Os princípios são os pontos incontornáveis de partida da atividade educativa: são as próprias capacidades criadoras do homem. Os fins são os pontos para que os princípios estão ordenados: as perfeições ou quase-perfeições, realizadas pelo esforço auto-edificador do homem. Os meios são constituídos, no fim de contas, por tudo o que, no movimento criacionista dos princípios para os fins, ajuda a chegar daqueles a estes. Os métodos são, pois, meios, ainda que nem todos os meios sejam métodos. Convirá distinguir, neste ponto, entre os métodos e as metodologias. Aqueles são os procedimentos indutores da educação propriamente ditos; estas são a expressão conceitual dos métodos.

(CARVALHO, 1995, p. 16)



Mesmo sabendo que normalmente utiliza-se uma linguagem corrente que não distingue bem método e metodologia, é recomendável fixarmos as suas diferenças: “uma coisa é a metodologia e outra a metódica; uma coisa a teoria do método e outra a sua prática” (CARVALHO, 1995, p. 16).

A escolha de uma metodologia significa a procura sistemática de compreender quais as especificidades, os contextos, os meta-contextos (reflexão crítica sobre como utilizamos e nos relacionamos com o próprio contexto para realizar a educação que queremos) de uma prática pedagógica.

Observamos e reforçamos que a prática pedagógica pode se concretizar por via da utilização de determinados métodos de ensino, que por sua vez podem nascer tanto da experiência feita dos alfabetizandos e dos alfabetizadores como da reflexão permanente que fazemos sobre a relação entre forma e conteúdo na educação. Estamos já, aqui, discutindo questões de “currículo”, como veremos no próximo item deste Caderno.

Na perspectiva freiriana, por exemplo, como em toda concepção de educação e de currículo que se afirma democrática, participativa, emancipadora e inclusiva, conteúdo e forma não se separam e, muito menos, dicotomizam-se ou isolam as ações e as relações entre educadores e educandos, alfabetizadores e alfabetizandos. Até porque ambos ensinam e aprendem mutuamente nesse processo, “mediatizados pelo mundo”.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. [...] Já agora ninguém educa ninguém, como

tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987, p. 68-69).

É evidente que quando utilizamos um método ou determinados procedimentos metodológicos – resultado de processos reflexivos e de práticas relacionadas a diferentes métodos de ensino, complementares entre si e não antagônicas – o fazemos com base numa escolha ética, eco-político-pedagógica e não por acaso. Nesse sentido, o próprio método escolhido já carrega em sua história uma metodologia que o fundamenta e determinados princípios e valores devidamente contextualizados.

Como vimos, métodos e metodologias de ensino se confundem com as próprias concepções de educação e de currículo que a eles deram origem. Por exemplo, numa concepção “tradicional” de educação, os métodos serão também “tradicionalistas”, rígidos, disciplinadores, focados no saber do professor. A metodologia desse ensino refletirá alternativas relacionadas a diferentes métodos (e mesmo técnicas) de ensino, que garantam a manutenção dos fins daquele tipo de educação e do aluno que se quer formar para uma sociedade que tem por referência valores e princípios conservadores, disciplinadores, competitivos, meritocráticos que, não por acaso, têm ampliado o número de analfabetos em todo em nosso País e em todo o mundo e ampliado o abismo entre os que “sabem” e os que “não sabem”, os que “consomem” e os que “não consomem” e entre os que “tudo podem” e os que “nada podem”.

É importante observar, no entanto, que não estamos dizendo que tudo o que caracteriza uma educação “tradicional” seja necessariamente ruim. Por exemplo, a organização, a sistematização, a disciplina são práticas decorrentes dessa tradição que, em nossa opinião, são importantes também na educação emancipadora e que, até por isso, não se restringem àquela concepção de educação e de currículo. O que acontece, nesse caso, é que a educação é entendida como “ato político, de produção e de conhecimento”, e isso caracteriza e altera completamente a “forma” de educar e os próprios conteúdos da educação.

Não é demais lembrarmos que numa concepção “tradicional” de educação e de currículo, o principal método de ensino é a transmissão dos conteúdos por parte do professor, aos alunos, já denunciada por Paulo Freire, desde os anos de 1960, de “educação bancária”. O método, nesse caso, tem muito a ver com o significado etimológico da própria palavra, que significa o caminho que o professor deverá seguir para alcançar determinado fim. Nessa perspectiva, método é mesmo o “meio”, o “como” o professor vai transmitir conhecimentos e informações aos alunos, alfabetizando jovens, adultos e idosos, no caso da EJA. Nesse sentido, a metodologia de ensino, que reflete e organiza o(s) método(s), indica possibilidades e/ou possíveis diretrizes que deverão ser seguidas para que os princípios de uma educação tradicional sejam cumpridos à risca, mantendo alunos como aprendizes, professores como ensinantes e a escola como instituição de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, o que nem sempre, infelizmente, sequer isso conseguiu fazer.

Este exemplo é clássico e ilustrativo na história de uma pedagogia tradicional, aqui apresentada, evidentemente,

de forma simplificada. Em outra direção se apresentam as pedagogias emancipadoras. Teríamos, por exemplo, a pedagogia do oprimido, ou da esperança, formuladas por Paulo Freire, que propõem métodos participativos, apresentados anteriormente, quando se propõem métodos participativos, democráticos, nos quais alunos e professores são o centro do processo de ensino e aprendizagem. Decorrente desta concepção de educação, temos, por exemplo, o método da “pesquisa participante”, na qual todos os sujeitos do processo aprendem e pesquisam juntos, ensinam e aprendem ao fazê-lo, pois, diferentemente dos métodos da educação tradicional, consideram as pessoas sujeitos de sua própria aprendizagem e não objeto dela ou de outro sujeito.

Paulo Freire, por sua postura, princípios e construção teórico-metodológica, revelou-se um ser humano esperançoso. É como afirma em seu livro *Pedagogia da esperança*: “não por teimosia, mas por imperativo histórico e existencial”. Ele dizia que uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível. “A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o

mundo”. [...] 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 cerca, estimulando o(a) educando(a), por meio do diálogo, a trocar experiências, ampliar saberes e intervir na realidade. (OLIVEIRA; TREZZA; OLIVEIRA, 2011, p. 22).

Na pesquisa participante, o processo de ensino e aprendizagem nasce da relação dialógica e participativa entre educadores e educandos. Define conjuntamente os rumos do trabalho pedagógico a ser realizado, sempre partindo de uma pesquisa na qual ambos se envolvem. Este método pressupõe uma metodologia voltada à formação humana emancipadora, à prática democrática entre as pessoas, à valorização de cada sujeito no processo educativo e à busca de novas formas de se pensar e realizar a educação. No projeto MOVA-Brasil, a pesquisa participante tem sido, historicamente, um método bastante utilizado para viabilizar, por exemplo, a *Leitura do Mundo*, à qual nos referimos anteriormente.

Consequências da ação alfabetizadora

- Alunos retirando nova documentação, agora com assinatura.
- Alfabetizando manuseando caixas eletrônicos de bancos.
- Participação em sessões das Câmaras de Vereadores.

[...] Alunos encaminhados para cursos profissionalizantes [...] [...] Elaboração de propostas para serem inseridas na Lei de Diretrizes Orçamentárias do município.

(SANTOS; CUKIERKORN, 2003, p. 24)



Formação geral. São Paulo. 2011.

Com base nestas reflexões e no conjunto destes Cadernos de Formação do Projeto MOVA-Brasil, que ora apresentamos, reafirmamos a Metodologia Mova, que se fundamenta em princípios, valores, metodologias e métodos, concepção de educação, de currículo, de planejamento e de avaliação que carregam uma história de inclusão, de busca da justiça sociocultural e socioambiental.

4.2. Cultura e currículo no Projeto MOVA-Brasil

Antes de iniciarmos o diálogo sobre o currículo do Projeto MOVA-Brasil, apresentamos algumas características do que entendemos por cultura (PADILHA, 2004, p. 200-201):

Metodologia Mova

- representa a totalidade social mais vasta da sociedade e se desenvolve na conjunção complementar das relações individuais e identitárias, nas relações de alteridade e nas relações do homem com o seu meio ambiente;
- inclui diferentes sistemas sociais: normativos, relacionais, de representações, de expressão, de ação por meio dos quais permite a apreensão da totalidade social mediante diferentes produções humanas: artesanais, artísticas, econômicas, políticas e religiosas de um grupo ou de uma sociedade;
- caracteriza-se por sua própria mobilidade e fluidez, processo e criação;
- consiste na consciência crítica das relações, dos textos, dos contextos em que as mesmas se dão;
- consiste também em estruturas de significado socialmente estabelecidas; é um contexto dentro do qual os signos podem ser descritos de maneira inteligível.

Mas por que utilizar este conceito de cultura ao iniciarmos um item sobre currículo? Qual a relação existente entre cultura e currículo?

Compreendemos que não é possível falarmos de currículo sem partirmos da cultura dos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem. Daí começamos a discutir o conceito de cultura. Como se trata de um conceito complexo e polissêmico (tem vários sentidos e significados), consideramos melhor listar algumas de suas principais características para que possamos refletir sobre elas em nossas práticas do Projeto MOVA-Brasil.

Nessa direção: na alfabetização buscamos saber como as pessoas pensam o mundo, como entendem a natureza humana, qual a visão que possuem da sociedade em que vivem. Perguntamos como se dão as suas relações sociais e humanas, com que pessoas elas se identificam e quais as características das suas identidades individuais e coletivas – sempre respeitando seus direitos de falar ou de se calar. Tomamos cuidados para que possam se expressar sem riscos de constrangimentos, bem como incentivando que apresentem também as suas perguntas para ampliar os diálogos a partir de suas próprias motivações e interesses.

No processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, numa perspectiva de emancipação humana e da valorização da diversidade cultural, procura-se dialogar sobre como se dão as suas relações sociais, culturais, humanas, econômicas, étnico-raciais, em busca cuidadosa e dialogante com os tempos e ritmos históricos dos vários sujeitos que deles participam. A ideia é que a partir do reconhecimento da vida cotidiana vamos abrindo espaços para a criação de novas relações culturais e interculturais para que as pessoas possam conviver e refletir as suas próprias identidades. E, assim, vão se apropriando e criando, elas próprias, os seus processos de aprendizagem, a partir dos quais são definidas, inclusive, as metodologias e os métodos de trabalho, conforme tratamos anteriormente.

Perguntamo-nos: os nossos direitos fundamentais têm sido respeitados? Como expressamos os nossos sonhos, as nossas utopias, os nossos desejos? Como vivem os nossos colegas de estudos, de trabalho, como sobrevivem, como “ganham a vida”? Qual a situação de trabalho, de emprego, de sustento pessoal e familiar? O que produzem? O que gostariam de produzir e porque uma coisa e não outra ou outras?

As pessoas com quem convivemos no projeto MOVA-Brasil têm sido estimuladas e convidadas, em conjunto, a se expressarem nos termos acima citados? Com qual intensidade? Como elas se pronunciam no mundo em que vivem? Elas se reconhecem produtoras de cultura? Ensinam e aprendem com

seus familiares, vizinhos, amigos, colegas de trabalho, no bairro, na cidade e no município em que moram? E como se expressam artisticamente? Possuem alguma habilidade artística? Dançam, pitam, produzem algum tipo de artesanato? Cantam, tocam algum instrumento musical? Quais as suas referências e preferências musicais? Como se manifestam em termos de suas religiosidades? Respeitam as orientações afetivossexuais das outras pessoas? Pronunciam-se sobre estas suas orientações? Calam-se? Debatem temas polêmicos? E, em que medida, você, alfabetizadora, e você, alfabetizador, conseguem estabelecer relações dialógicas com os alfabetizados, no sentido de fazer brotar o currículo desses diálogos tão culturais, tão (con)vivenciais e tão desafiadores?

Falar de cultura, como vemos, tem a ver com tudo isso e com muito mais. No entanto, por mais complexo e polissêmico que seja o seu conceito e o seu significado, podemos tratar de elementos e das características da cultura popular de várias formas, mostrando, em primeiro lugar, que todos(as) somos seres de cultura e que

não existe cultura superior ou inferior a outra, mas, sim, culturas ao mesmo tempo diferentes e com algumas semelhanças. E, por isso mesmo, elas se completam.

Em segundo lugar, há que discutirmos que, se de um lado, a cultura é e deve ser transmitida às novas gerações, enquanto conjunto significativo dos saberes, dos fazeres, dos querereres, do “poder-fazer”, ela também é resultado das novas relações que estabelecemos nas nossas convivências sociais, culturais, econômicas e políticas.

É também discutindo cultura que levantamos e dialogamos com os alfabetizados sobre as suas vidas profissionais, perguntando-lhes e discutindo com eles sobre o trabalho humano – que praticamente é sinônimo de cultura, sobre qualificação profissional, sobre emprego, renda, sobre economia, sobre cooperativismo, sobre economia solidária – enfim, sobre como as pessoas “levam” e administram as suas vidas profissionais, sobre como podemos tentar ampliar tanto a continuidade dos seus estudos quanto ampliar as suas oportunidades de trabalho e de renda a partir de outros processos de formação profissional.

Na sua história recente, o projeto MOVA-Brasil já tem oportunizado não apenas esta discussão entre alfabetizadores e alfabetizados, como também realizado “ações educativas (que) devem caminhar conjuntamente com ações de geração de emprego e renda, por meio da organização econômica, social e política dos trabalhadores inseridos no processo de Desenvolvimento Sustentável e Solidário (DSS)” (SANTOS; CUKIERKORN, 2003, p. 36). Vários exemplos destas atividades são apresentados nas partes 2 e 3 desta publicação do projeto MOVA-Brasil, que falam das práticas político-pedagógicas e dos resultados das três primeiras fases do mesmo³. Como vimos, os encontros de alfabetização, numa perspectiva freiriana, buscam, justamente, contribuir para passagem de uma consciência mágica e ingênua do alfabetizando, para uma consciência crítica que possa permear as suas relações pessoais, interpessoais, nos diversos contextos nos quais ele vive. Isso também se aplica quando consideramos que educação é um “ato político, de produção e de conhecimento” (FREIRE, 1987) e que, portanto, falar de cultura significa também conversar com as pessoas, incentivando-as a refletirem sobre o significado social das suas relações econômicas, políticas, éticas e estéticas. E isso é feito sempre partindo dos seus contextos mais próximos e respeitando as suas experiências de vida, de trabalho, os seus saberes prévios, bem como o estágio em que se encontram em suas vidas em termos, mesmo, de suas maiores ou menores capacidades de expressão de suas culturas e da defesa de seus direitos e de suas identidades.

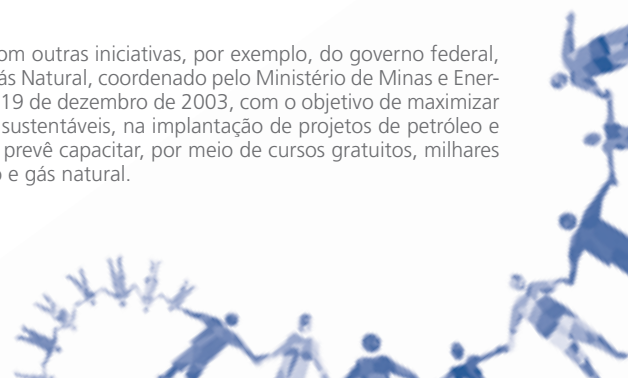
Paulo Freire, ao propor o seu método de alfabetização – que, na verdade, não é propriamente um método, mas “todo um projeto integrado de educação, que começava com um método de alfabetização e concluía com a proposta de uma universidade popular, da qual o método de alfabetização (sic) era apenas o seu primeiro andar” (BRANDÃO, 2008, p. 263. In: STRECK; REDIN & ZITKISKI, 2008), parte realmente da cultura do aprendente. Não foi por acaso que, em seu livro intitulado *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire nos apresenta um apêndice com dez “situações existenciais que possibilitam a apreensão do conceito de cultura, acompanhadas de alguns comentários” (FREIRE, 1983, p. 123).

As situações existenciais, explicadas uma a uma por Paulo Freire, partem da sua concepção antropológica de cultura,

[...] como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições ‘doadas’. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

(FREIRE, 1983, p. 109)

3. A este respeito, vale aproximarmos cada vez mais e consolidarmos parcerias com outras iniciativas, por exemplo, do governo federal, como o Prominp - Programa de Mobilização da Indústria Nacional de Petróleo e Gás Natural, coordenado pelo Ministério de Minas e Energia, (que) foi instituído pelo Governo Federal através do Decreto nº 4.925, do dia 19 de dezembro de 2003, com o objetivo de maximizar a participação da indústria nacional de bens e serviços, em bases competitivas e sustentáveis, na implantação de projetos de petróleo e gás natural no Brasil e no exterior. O Plano Nacional de Qualificação do Prominp prevê capacitar, por meio de cursos gratuitos, milhares de profissionais nos estados do país, com empreendimentos no setor de petróleo e gás natural.



Mas, afinal, o que entendemos por currículo no contexto do projeto MOVA-Brasil?

Agora, sim, é possível buscarmos explicação para o significado de currículo, pois já temos elementos para construí-lo, com base na cultura dos sujeitos que participam do processo educacional.

Na perspectiva acima defendida, currículo não poderia se constituir apenas nos conteúdos programáticos – conhecimentos e informações – a serem transmitidos aos alfabetizandos, como era pressuposto de uma concepção tradicional de educação e de currículo, por mais que história, matemática, línguas, geografia, ciências e outras disciplinas científicas sejam necessárias à nossa formação geral. Tais conteúdos são importantes, mas não dão conta, minimamente, da perspectiva eco-político-pedagógica com a qual nos identificamos, que propõe, como resultado dos processos de alfabetização, a formação de cidadãos e de cidadãs, pessoas críticas, participativas, democráticas, humanizadas, trabalhadoras, pesquisadoras, éticas, solidárias, pacíficas e justas.

É certo que a palavra currículo nos remete a vários e diferentes significados e, mesmo, a algumas imagens que são verdadeiros estereótipos: conteúdos escolares, grade curricular, conjunto de experiências escolares e profissionais de uma pessoa, caminho ou recorte didático-pedagógico. Para J. Gimeno Sacristán (1998, p. 17), conceituado pesquisador espanhol na área educacional,

[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentalizar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesse que estão presentes no mesmo [...] o currículo está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar [...].

Poderíamos nos estender analisando a complexidade de significados tanto da palavra currículo, como analisando o próprio sentido da “complexidade” que se faz presente nesta discussão, inclusive, dialogando com outros autores e pesquisadores da área do currículo, como já fizemos em outras oportunidades (PADI-LHA, 2004, 2007). No entanto, consideramos importante, no contexto deste Caderno de Formação, deixar claro que o currículo que praticamos no processo de alfabetização de jovens e adultos deve guardar íntima e estreita relação com a cultura desses sujeitos, como analisamos acima.

É importante, no entanto, frisarmos que há que se evitar tratar do currículo de forma monocultural, até porque nossos alunos e nossas alunas não são nem totalmente iguais, nem totalmente diferentes entre si; carregam, em suas histórias e trajetórias de vida, diferentes culturas, experiências, vivências e, nesse sentido, exige-se que consideremos toda essa riqueza das identidades culturais, de gênero, sexuais, entre outras, que estão diante de nós na sala de aula de alfabetização.

Há que se evitar, portanto, uma ação pedagógica objetivista, conteudista, linear, com conteúdos isolados uns dos outros, que trabalha com espaços, tempos, ritmos, planejamentos e avaliações predeterminados, como se não tivéssemos diante de nós pessoas “de carne e osso”, seres humanos com suas próprias experiências culturais, que também contribuem para com as aprendizagens de todos e todas. Não podemos ser indiferentes às diferenças culturais nem, tampouco, às semelhanças culturais entre os(as) alfabetizandos(as). Se assim fosse, estaríamos nos submetendo a uma espécie de “daltonismo cultural”, que nos impediria a percepção da diversidade diante de nós.

Já temos defendido, e reforçamos aqui, a construção de experiências curriculares que levem em conta os elementos culturais comuns das pessoas, seus valores permanentes, bem como as características e marcas de suas diferentes culturas – dimensões, estas, que contribuem tanto para superar preconceitos e distanciamentos entre as culturas como para, justamente, aproximar os sujeitos que participam dos processos de ensino e de aprendizagem.

Podemos, evidentemente, trabalhar com a organização do conhecimento nas nossas aulas de alfabetização com base nas propostas curriculares oficiais para a Educação de Adultos que, geralmente, trabalham com “blocos de conteúdos” que enfatizam, no caso brasileiro mais recente, a matemática, a língua portuguesa e os estudos sociais e da natureza, que são importantes, no entanto, não podem representar a prioridade do currículo dos processos de alfabetização de jovens, adultos e idosos; se assim for, manteremos a histórica lógica instrumental, objetivista e conteudista da concepção tradicional de educação que temos aqui analisado de forma crítica.

Mas, enfim, qual é o currículo do Projeto MOVA-Brasil?

Na esteira do que vimos discutindo, o currículo que pensamos ser possível no processo de alfabetização,

característico do Projeto MOVA-Brasil, não deve ficar restrito a parâmetros curriculares das redes oficiais de ensino, mesmo que com eles possam dialogar permanentemente, mas de acordo com cada contexto sociocultural.

Este currículo deve partir das relações humanas entre as pessoas e, depois de estabelecidas tais relações e conhecidas as suas identidades, aí, sim, está na hora de falarmos na construção do currículo que incorpora conhecimentos científicos e outros saberes e informações. Trata-se de um currículo que valoriza e respeita as experiências prévias dos alunos, suas culturas, seus saberes prévios, suas habilidades artísticas, suas capacidades de se relacionarem em sociedade, suas práticas, potencialidades e expectativas de trabalho. Seus sonhos, utopias e perspectivas de qualificação educacional e profissional. Desta forma, o alfabetizando verá mais sentido e significado nos estudos que realiza.

Chamamos essa perspectiva curricular de intertranscultural – “inter” porque cria espaços para o diálogo das diferentes culturas e para o reconhecimento de suas diferenças, e “trans” porque estimula que as pessoas se aproximem e, efetivamente possam, umas com as outras:

- socializar os seus saberes, as suas trajetórias de vida, os seus traços culturais, “para além” das simples aparências, digamos, mais objetivas;
- conviver e se expressar “através” de um reconhecimento recíproco mais aprofundado, por meio de diálogos realizados num clima de afetividade, de amorosidade e de respeito por suas diferenças e semelhanças culturais e humanas;
- aprender uns com os outros “entre” si, no sentido de quem está aberto às outras pessoas, a novas aprendizagens e a procurar descobrir dimensões do conhecimento humano objetivo, subjetivo e intersubjetivo que, muitas vezes, nós próprios, sozinhos, não conseguimos observar na nossa vida cotidiana, o que fica mais fácil se nos colocarmos “no lugar” das outras pessoas, buscando nos reconhecermos nas suas experiências culturais, e não apenas nas nossas.

Trata-se, portanto, de estimular a curiosidade dos alunos, sem lhes transmitir conteúdos prontos e acabados, “mastigados”, independentemente de seus interesses, inclusive, profissionais. Isso quer dizer que a alfabetização de jovens e adultos deve ter como um de seus importantes temas geradores, conforme cada contexto, as questões do trabalho, da qualificação profissional e de uma educação relacionada à profissionalização dos

alfabetizandos, superando a dicotomia ainda existente entre educação e trabalho. Para isso, aprender a pesquisar é exigência fundamental desta experiência de alfabetização. A sua aprendizagem também precisa ser alegre e prazerosa, até porque, com alegria, aprende-se mais rápido e melhor.

Podemos afirmar que o currículo compatível com o Projeto MOVA-Brasil engloba todas as ações e relações desenvolvidas no processo de alfabetização, incluindo-se aí a sua própria organização didático-pedagógica, metodológica, os seus métodos de trabalho, mas, principalmente, a garantia de uma ambiência democrática que também ensina pelo exemplo, pela decisão compartilhada e participativa acerca, inclusive, dos “caminhos” e das “trajetórias” que o currículo deverá seguir. Nesse sentido, é que se torna possível organizar o conjunto de ações, de relações, de contextos e de meta-contextos na forma de um planejamento que organize e sistematize o currículo dos nossos cursos de alfabetização, bem como a avaliação das aprendizagens. (PADILHA, 2004, 2007).



Formação geral. São Paulo. 2011.

4.3. Planejamento dialógico, Projeto Eco-Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica⁴

Ao falarmos de projeto e proposta pedagógica, temos, às vezes, a impressão de que este é um tema desgastado, ultrapassado e sobre o qual já estudamos e trabalhamos à exaustão. Na verdade, geralmente isso procede, pois, de certa forma, todo educador e toda educadora já ouviu falar no assunto e já participou de algum processo de planejamento.

4. Os textos referentes ao Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP), à Proposta Pedagógica (PP) e à Avaliação do processo de ensino e aprendizagem foram retirados dos livros de PADILHA (2001, 2004, 2007) e adaptados neste Caderno de Formação.

São tantas as terminologias relacionadas ao planejamento educacional que nos perguntamos se temos realmente clareza sobre o que estamos falando e sobre o que já fizemos de efetivo nesse sentido. É por isso que neste Caderno de Formação procuraremos identificar e diferenciar algumas práticas de planejamento, tentando estabelecer referenciais comuns para que tenhamos mais clareza e maior unidade no contexto do Projeto MOVA-Brasil. Para sermos mais precisos, trabalharemos em torno de duas terminologias já conhecidas de todos(as) nós, sobre as quais nos debruçaremos a seguir: Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) e Proposta Pedagógica (PP).

Quais são as características de um planejamento dialógico e as suas diferenças em relação a outros tipos de planejamento? Já tivemos este tipo de experiência? E o que isso tem a ver com projeto e proposta pedagógica?

Uma primeira necessidade a ser considerada é que nos disponibilizemos a enfrentar esse desafio como uma forma de vivenciarmos uma experiência ecológica, política e pedagógica, humana e criativa. Isso nos ajuda a superar as nossas eventuais resistências iniciais com este tema, até por conta de nossas experiências anteriores. Estas que nunca devem ser dispensadas, o que seria absolutamente fora de propósito.

Outra necessidade será estabelecer logo no início que qualquer processo de planejamento deve ser, efetivamente, uma atividade coletiva. Do contrário, não haverá mudanças nas nossas práticas, nem em nós mesmos, nem tampouco no núcleo de alfabetização ou no polo onde trabalhamos.

Estamos falando de planejamento dialógico, que significa, ao mesmo tempo, um processo de resistência e de construção de alternativas ao planejamento burocrático e verticalizado. O planejamento dialógico nos incentiva ao agir-pensar-agir coletivo e em diálogo. Daí que elaborar um Projeto Eco-Político-Pedagógico e uma Proposta Pedagógica, nesta perspectiva de planejamento é um também processo pedagógico em si mesmo, pois ampliamos nossa convivência humana e as nossas relações nos polos e nos núcleos de alfabetização onde trabalhamos e/ou estudamos.

Planejar dialogicamente significa pensar o futuro com base nas experiências do passado e nas vivências do presente. É necessário “botar a mão na massa”. É enfrentar os vários desafios da nossa vida cotidiana com um pé na realidade e com o outro pé no sonho.

Quem planeja dialogicamente não faz vistas grossas a nenhum problema que encontra pela frente, como, por exemplo, as situações de preconceito étnico-racial, ou de desrespeito com as identidades de gênero, com as diferentes orientações afetivossexuais das pessoas, ou de violência escolar e social – o *bullying* na escola e na comunidade, a pobreza, o desemprego, o desprezo aos direitos humanos.

O diálogo no processo de planejamento nos leva a enfrentar desafios tais como a situação de um alfabetizando que declare que tem muita dificuldade de aprender e que, por isso, quer desistir de estudar. Aí está o nosso maior motivo para nos dedicarmos ao diálogo criativo, “paciente-impaciente”, “esperançoso sem espera”, de forma que possamos contribuir para que este educando se (re)encontre com a sua cultura, com os seus saberes, com as suas identidades e, assim, resgate o desejo de aprender, considerando-se capaz de, conosco, superar essa dificuldade.

Por outro lado, o planejamento dialógico tampouco naturaliza ou desconsidera, quando acontece de um professor ou de uma professora começar a se ausentar das suas aulas, mostrando-se desanimado diante da profissão por conta dos baixos salários, da falta de relação democrática na escola e na sociedade, da corrupção em maior ou menor grau presente na vida social e política do País, ou com a falta de políticas educacionais, sociais e culturais a favor das maiorias oprimidas, a exclusão, a evasão, a repetência, as causas da não aprendizagem etc. Quantos educadores e educadoras conhecemos, hoje, que se encontram nessa situação de desânimo, de abandono da profissão, de desgaste psicológico e emocional, alguns que, efetivamente, desistem e se afastam do trabalho para tratamento médico ou psiquiátrico? Pois bem: o planejamento dialógico reconhece o trabalhador em educação como sujeito de direitos, alguém que precisa e deve ser respeitado, reconhecido, valorizado financeiramente e socialmente, que tenha amplo acesso à cultura e que, assim, tenha mais condições e conhecimento de causa para incentivar os/as alfabetizando(s) a lutar mais por seus direitos e, também, por uma vida mais digna em todos os sentidos.

Aqui está, na concretude da prática educativa, a educação como ato político, de produção e de conhecimento – o que significa educação para o exercício pleno de direitos, ao trabalho e à renda dignos e a nos assumirmos como sujeitos que produzem conhecimentos e saberes nas nossas relações dialógicas na localidade e no mundo em que vivemos. Resulta também, dessa perspectiva, a importância que damos ao planejamento em sua dimensão ecopedagógica.

A dimensão “eco” do Projeto Eco-Político-Pedagógico significa que estamos sinalizando e enfatizando a indispensável atenção à educação socioambiental, ecológica e ecopedagógica em todos os processos educacionais. Com isso, valorizamos a sustentabilidade ambiental, econômica, cultural, sexual, entre outras, e as nossas relações com todo o ecossistema (toda forma de vida existente no planeta). Nesse sentido, respeitamos e valorizamos as pessoas, que não são apenas habitantes do planeta Terra. Elas próprias são terra, natureza e planeta. Daí que a dimensão “eco” está sempre atenta ao cuidado com o planeta, mas começando pelo cuidado a nós mesmos, seres humanos, aos animais, às plantas, à terra, à água etc. Tais discussões devem fazer parte do processo “dialógico”, participativo e coletivo do nosso Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP).

Mas que fique claro: como já tem acontecido nos polos do Projeto MOVA-Brasil, não podemos considerar que o PEPP será uma panaceia que resolverá todos os seus problemas. Por outro lado, sem que tenha um projeto elaborado coletivamente e uma Proposta Pedagógica, nos núcleos de alfabetização, que dialogue com o mesmo, caminha-se meio à deriva, como quem vai fazendo, fazendo, sem saber muito bem onde quer chegar e, muitas vezes, não conseguindo nem mesmo identificar o que se chegou a realizar, como se realizou ou o que não se realizou em relação ao que poderia ter sido feito. É por isso que consideramos fundamental o planejamento nos processos educacionais, o que se traduz na elaboração de projetos e de propostas pedagógicas.

4.3.1. Projeto Eco-Político-Pedagógico

O Projeto Eco-Político-Pedagógico pode ser inicialmente entendido como um processo de mudança, com base nas experiências do passado e nas vivências do presente, visando ao futuro sustentável das atividades educacionais⁵.

Na elaboração do PEPP, necessariamente coletiva, são estabelecidos princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e ressignificar as atividades desenvolvidas pelo polo do Projeto MOVA-Brasil, o que servirá de referência para que os núcleos de alfabetização elaborem as suas Propostas Pedagógicas (PP).

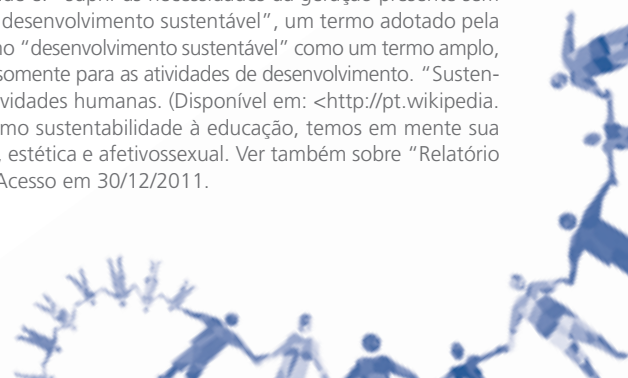
A dimensão eco-político-pedagógica é caracterizada por ser uma construção ativa e participativa, com a qual contribuem todos os sujeitos que vivenciam experiências de organização democrática dos polos, coordenadores e representantes dos diversos segmentos dos núcleos de alfabetização, bem como representantes dos alfabetizandos e dos outros parceiros locais do Projeto MOVA-Brasil.

Para sermos ainda mais claros: nos polos estaduais do Projeto MOVA-Brasil participam da elaboração do PEPP o seu coordenador (coordenador de polo), o assistente pedagógico, os coordenadores locais (dos núcleos), os(as) coordenadores(as) técnico-pedagógicos, bem como representantes dos auxiliares administrativos, dos monitores, dos(as) articuladores(as) sociais, da comunidade como um todo e de outros segmentos de apoio que também participam do processo, além, evidentemente, de representantes dos educandos, com o acompanhamento processual de representantes do Trio Gestor do Projeto MOVA-Brasil, de onde partem os princípios e diretrizes gerais de cada etapa do projeto e de sua própria avaliação. É importantíssima, ainda, a participação de representantes dos parceiros locais – associações comunitárias, escolas municipais, membros dos governos municipais que apoiam o projeto, entre outros.

Como nem todos participam de todo o processo do planejamento, a toda hora, recomenda-se constituir um Grupo de Trabalho (GT) responsável pela coordenação da elaboração do PEPP, o que agilizará a condução das reuniões, a sistematização de dados, a escrita do projeto, bem como a sua implementação (experiência inicial da operacionalização do projeto) e a sua efetiva implantação (consolidação do mesmo, após os momentos de formação dos vários segmentos sobre a sua operacionalização).

Estamos, no contexto deste Caderno de Formação, procurando dialogar com a experiência de planejamento do Projeto MOVA-Brasil, já consolidada e registrada nas publicações já citadas inicialmente, mas, ao mesmo tempo, procuramos estabelecer alguns novos procedimentos que poderão organizar e sistematizar ainda mais e melhor as experiências dos polos e dos núcleos de alfabetização do projeto, aprimorando, ainda mais, o que já vem sendo bem realizado.

5. Colocando em termos simples, a sustentabilidade é prover o melhor para as pessoas e para o ambiente, tanto para o presente quanto para o futuro indefinido. Segundo o Relatório Brundtland (1987) – sustentabilidade é: “suprir as necessidades da geração presente sem afetar a habilidade das gerações futuras de suprir as suas”. O termo original foi “desenvolvimento sustentável”, um termo adotado pela Agenda 21, programa das Nações Unidas. Algumas pessoas, hoje, se referem ao termo “desenvolvimento sustentável” como um termo amplo, pois implica em desenvolvimento continuado, e insistem que ele deve ser reservado somente para as atividades de desenvolvimento. “Sustentabilidade”, então, é hoje em dia usado como um termo amplo para todas as atividades humanas. (Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Sustentabilidade>>. Acesso em: 17 set. 2006). Quando associamos o termo sustentabilidade à educação, temos em mente sua interconexão com a sustentabilidade social, cultural, econômica, ambiental, ética, estética e afetivossexual. Ver também sobre “Relatório Brundtland” (1987): http://pt.wikipedia.org/wiki/Relat%C3%B3rio_Brundtland/ Acesso em 30/12/2011.



A novidade, segundo entendemos, é oferecermos orientações prático-teóricas que diferenciam os Projetos Eco-Político-Pedagógicos (PEPPs) dos polos estaduais, das Propostas Pedagógicas (PPs) a serem elaboradas pelos núcleos de alfabetização, mas sempre atentas aos princípios, diretrizes e propostas de ações dos PEPPs aos quais os núcleos se vinculam.

A duração do Projeto Eco-Político-Pedagógico do polo estadual deve coincidir com a duração da própria etapa do Projeto MOVA-Brasil no estado, definida pelo Trio Gestor. Por sua vez, a Proposta Pedagógica de cada um dos núcleos de alfabetização vinculados ao polo estadual, deve ter a duração exata dos cursos – ou seja, dez meses.



Educandos indo para o núcleo do Mova. Manaus, AM. 2011.

Quais as características do PEPP? Como ele pode ser elaborado?

Ao elaborar o PEPP, as pessoas ressignificam as suas experiências, refletem as suas práticas, resgatam, atualizam e vivenciam novos valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitam os seus sonhos e utopias, demonstram os seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam as suas múltiplas identidades, suas diferenças, semelhanças e estabelecem novas relações de convivência, indicando um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Decidem o seu futuro.

Esse movimento visa à promoção da transformação necessária e desejada pelo coletivo do polo e dos representantes dos núcleos de alfabetização, dos parceiros, dos sujeitos do processo, já citados acima. Nesse sentido, o Projeto Eco-Político-Pedagógico é práxis, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um planejamento dialógico, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente. Ele é movimento de ação-reflexão-ação que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas exercem nos demais níveis e instâncias socioculturais e socioambientais envolvidos nos processos decisórios e formativos.

Apresentamos, a seguir, orientações prático-teóricas sobre como elaborar o PEPP.

Princípios, objetivos e marco referencial do PEPP

A construção do projeto da escola exige a definição de princípios, diretrizes e propostas de ação que indiquem os caminhos para a concretização do que se planejou. Vejamos algumas características do PEPP e do “como” ele deve ser elaborado:

- sua elaboração fundamenta-se na perspectiva do planejamento dialógico, já apresentada anteriormente;
- parte da avaliação objetiva das necessidades e expectativas de todos os sujeitos que participam do processo de alfabetização e é um processo sempre inconcluso, portanto, suscetível às mudanças necessárias durante sua concretização e também depois, quando de sua implantação;
- visa a melhorar a organização administrativa, pedagógica e financeira dos polos estaduais do Projeto MOVA-Brasil, definindo, portanto, os princípios, as diretrizes e as propostas de ação que serão referência das Propostas Pedagógicas dos núcleos de alfabetização. Não se confunde, portanto, com os detalhes curriculares e metodológicos decorrentes da elaboração da Proposta Pedagógica, esta, que é um instrumento mais analítico, que procura organizar cada detalhe da ação didático-pedagógica em torno do processo de ensino e aprendizagem;
- sua temporalidade geralmente se define no curto, médio prazo, muito em conformidade com o tempo total da duração do projeto. No caso do Projeto MOVA-Brasil, precisa se ater, inicialmente, à duração de cada fase deste projeto. De toda forma, até 2 anos, considera-se curto prazo, de 2 a 5 anos, um planejamento de médio prazo e, mais de 5 anos, longo prazo. O importante, nesse sentido, é que se definam objetivos gerais, específicos e, com base neles, metas e indicadores de alcance dos objetivos e metas, com prazos menores (3 meses, 6 meses, 1 ano), dependendo muito da dinâmica do próprio projeto;
- a reflexão sobre a prática pedagógica dos alfabetizadores e das alfabetizadoras, bem como a avaliação qualiquantitativa de seus fazeres e de toda a equipe, é exigência continuada deste tipo de projeto, visando à garantia da qualidade sociocultural e socioambiental das aprendizagens;

- a garantia da avaliação durante e nos períodos de encerramento de cada curso/ formação das turmas é parte inerente do PEPP.

Consideradas tais características, podemos então pensar na elaboração do marco referencial do PEPP.

Mais do que um referencial teórico, o marco referencial é o conjunto de referências históricas, culturais, econômicas, políticas, jurídicas, ambientais, teóricas, entre outras, possíveis a um determinado grupo de pessoas ou comunidade, no momento histórico preciso da elaboração do PEPP. Inclui-se aí o registro de seus sonhos, das suas utopias, de seus desejos.

O GT responsável pela organização do processo de elaboração do PEPP adotará uma metodologia dialógica e problematizadora, baseada na formulação de perguntas que procuram verificar as causas remotas e próximas dos problemas sobre os quais os participantes se pronunciarão. As questões poderão ser respondidas individualmente em alguns momentos, em grupo em outros momentos e também discutidas nos grupos e sintetizadas em plenário. O importante é que se garanta a possibilidade do debate, a superação das contradições, dos equívocos, ou pelo menos o registro deles, e que as equipes de trabalho consigam realizar sínteses objetivas com o resultado do que foi discutido.

Perguntas iniciais que podem ser feitas ao grupo para levantar o marco referencial do PEPP: a) como entendemos o mundo em que vivemos; b) quais são as utopias que nos movem neste mundo; c) qual a educação/alfabetização dos nossos sonhos; d) qual o retrato do Projeto MOVA-Brasil que temos e que queremos?

Apenas estas três primeiras perguntas já completam o marco referencial do PEPP. Trata-se de explicitar melhor qual é a visão de mundo, os valores e compromissos que o polo estadual está assumindo, com a colaboração dos núcleos e respectivas parcerias. É o que se está assumindo hoje e que expressa a sua própria “cara”, sua identidade e a direção, o rumo que deseja tomar daqui para a frente no projeto. Observem que a palavra “projeto” vem de “projetar-se”, de lançar-se à frente. Não se empreende uma caminhada, não se definem passos a dar sem uma direção, uma filosofia educacional.

A metodologia de construção do marco referencial e das propostas de ação do PEPP aqui apresentadas foi organizada e desenvolvida originalmente pelo professor Danilo Gandim, no início da década de 1990 (apud VASCONCELOS, 1995, p. 153-168). Para um desenvolvimento mais aprofundado dessas ideias, remeto a essas fontes das quais me servi. Os livros do professor Danilo Gandim são paradigmáticos em se tratando do assunto, bem como as obras publicadas pelo professor Vasconcelos que, em muitas oportunidades, também se referencia naquele autor, que foi pioneiro nessa temática. Vejamos, então, separadamente, como pode ser operacionalizado cada um dos passos de construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola, de acordo com a sua visão de planejamento, que para nós é um bom exemplo de planejamento dialógico.

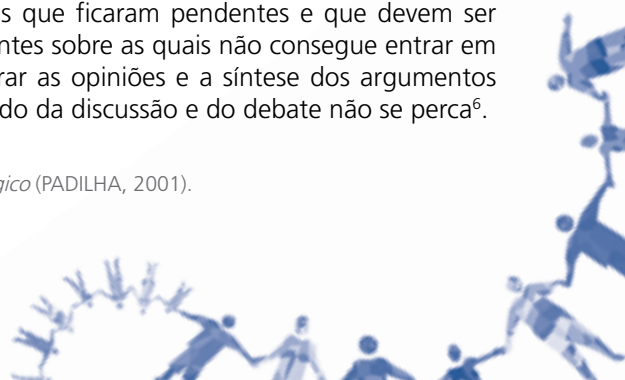
1. Como entendemos o mundo em que vivemos?

Neste primeiro passo, os participantes responderão, individualmente, a algumas perguntas que os provocarão sobre as possíveis causas remotas (longínquas, históricas) e próximas (atuais, do mundo contemporâneo) que interferem diretamente na nossa vida e na nossa realidade, como um todo. Ou seja, trata-se de verificar, na opinião dos presentes, os porquês de estarmos como estamos, quais as causas que consideramos positivas ou negativas, nos aspectos social, político, econômico, cultural, religioso etc., e que nos levaram, em termos gerais, à realidade que temos hoje.

Possíveis perguntas: 1. Como compreendemos, vemos, sentimos o mundo atual? 2. Quais são os seus principais problemas e suas maiores necessidades? 3. Quais são as causas da situação atual em termos sociais, políticos, ambientais, culturais e econômicos? 4. Quais são os efeitos da globalização sobre a qualidade de vida no mundo de hoje?

Após o levantamento das respostas individuais, que ficarão registradas em folhas próprias e farão parte do histórico do processo, o coordenador da atividade pode promover uma discussão em plenário, na qual cada participante poderá defender o seu ponto de vista. Dessa forma, o grupo procurará registrar os pontos comuns, os pontos divergentes, os possíveis consensos, os itens que ficaram pendentes e que devem ser aprofundados em futuros encontros; enfim, as opiniões discordantes sobre as quais não consegue entrar em acordo, relacionadas às perguntas formuladas. Podem-se registrar as opiniões e a síntese dos argumentos em cartazes, na lousa, num *flipchart* etc., de forma que o resultado da discussão e do debate não se perca⁶.

6. Para sugestões mais analíticas, sugerimos consultar o livro *Planejamento dialógico* (PADILHA, 2001).



2. Quais são as utopias que nos movem neste mundo?

Uma vez respondidas individualmente as questões mais amplas, que não se referem especificamente ao polo ou a um determinado núcleo de alfabetização, mas sim à visão geral do grupo sobre a sua realidade (nível macro), parte-se para uma discussão sobre questões mais voltadas para a visão utópica de mundo que o grupo possui. Elaboram-se questões que tenham a intenção de verificar quais são as principais opções do grupo em relação à sociedade em que vive, buscando determinar um universo comum de valores a partir do qual seja possível compatibilizar, minimamente, os sonhos, as esperanças e as expectativas do grupo, seus desejos e possibilidades em relação à construção de uma sociedade melhor, de uma escola melhor, de seres humanos mais felizes etc. Aqui devem ficar explícitas as opções teóricas e filosóficas do grupo.

Possíveis perguntas: 1. Que tipo de homem e de sociedade queremos construir? 2. Que papel desejamos para a escola em nossa realidade? 3. Que tipo de relações devem ser estabelecidas entre professor e aluno, entre a escola e a comunidade? 4. Qual é o papel do Estado em relação à educação, em termos ideais?

As respostas devem ser discutidas em grupo, que faz uma síntese registrando todas as opiniões que apareceram.

3. Qual é o núcleo de alfabetização dos nossos sonhos?

O grupo poderá apresentar respostas a possíveis perguntas relacionadas a como resolveriam, em termos ideais, os problemas mais próximos, que atingem diretamente o(s) núcleo(s) de alfabetização ligado(s) ao polo estadual. Encaminhamo-nos, aqui, para uma análise crítica dos principais problemas já enfrentados ou a enfrentar, a partir dos dados que o grupo já tem à mão sobre o desempenho anterior do núcleo (dados do curso anterior ou das últimas turmas). Estes dados subsidiarão as respostas sobre as causas remotas e próximas dos problemas apresentados, que serão depois confrontadas com os dados da realidade que acabamos de levantar (primeiro passo) e com a dimensão utópica que foi estabelecida no segundo passo.

Nesta etapa da elaboração do PEPP, como diz Celso dos Santos Vasconcellos (1995, p. 155), “dá-se a tensão entre realidade e desejo que, por sua vez, oferece-nos o horizonte do histórico-viável”.

Para viabilizar este último passo, O GT que organizou a reunião de planejamento para os diálogos de elaboração do PEPP deverá oferecer, a cada grupo, uma síntese dos resultados alcançados pelo polo, até agora, utilizando, para tanto, diferentes recursos: cartazes, tabelas, vídeos, gráficos de desempenho, síntese dos projetos desenvolvidos e dos resultados alcançados, planos e planejamentos anteriores – enfim, o que for possível sintetizar para oferecer aos diferentes segmentos participantes uma visão geral sobre as condições reais nas quais o polo se encontra. Se for um novo polo, reorganiza-se a atividade a partir das experiências prévias dos participantes.

A partir dos dados disponíveis e das discussões até então realizadas, os participantes terão condições de estabelecer possíveis saídas para os problemas levantados, e, mesmo, de organizá-las por categorias, ou seja, definir, hipoteticamente, estratégias e ações específicas (para as próximas turmas de alfabetização, por exemplo), para as atividades pedagógicas, para as administrativas, comunitárias e financeiras do polo.

Possíveis perguntas: 1. Em relação à dimensão pedagógica: Como desejamos o processo de planejamento e a autonomia pedagógica do polo e dos núcleos? Como desejamos os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação? Como desejamos organizar os princípios de convivência do grupo, a relação alfabetizador-alfabetizando, e a relação entre os próprios alfabetizando? Sinteticamente, quais são os nossos referenciais e as nossas bases teóricas na elaboração do nosso PEPP? Quais as nossas concepções de educação e de currículo? 2. Em relação à dimensão comunitária: Como desejamos o relacionamento no núcleo de alfabetização com a comunidade? Como desejamos que seja o trabalho do alfabetizador e do coordenador do núcleo? Como desejamos o relacionamento com a família e com a comunidade? 3. Em relação à dimensão administrativa: Como desejamos a organização administrativa do nosso polo e do nosso núcleo? Como desejamos a elaboração do Regimento de trabalho? Teremos um? Teremos princípios de convivência? Como organizá-los? Como desejamos a comunicação no nosso polo e dele com os núcleos de alfabetização? 4. Em relação à dimensão financeira: Como desejamos a nossa autonomia financeira? Como desejamos investir os recursos do polo e dos núcleos? Como desejamos participar da gestão financeira dos mesmos? Isso seria possível? Como?

Ao estabelecermos o marco referencial é que serão definidas as linhas gerais e iniciais do PEPP, evidentemente, considerando os princípios e diretrizes gerais do próprio Projeto MOVA-Brasil. Os dados aqui levantados nos ajudarão a completar a “Leitura do Mundo” que será realizada pelo polo estadual, e pelos núcleos, quando estes forem elaborar as suas Propostas Pedagógicas.

Por mais trabalhosa que possa parecer a definição do marco referencial, não podemos deixar de realizá-la. Pular essa etapa significa não amadurecer a reflexão do coletivo educacional, o que significaria fazer o PEPP “pela metade”.

O polo estadual necessita, ele próprio, definir os seus referenciais teóricos para que possa também se conhecer bem e ter a dimensão precisa de sua realidade, de suas possibilidades e de seus sonhos. Por isso, insistimos: trata-se de uma etapa fundamental na construção de um planejamento dialógico, que é, em si mesma, um rico momento de aprendizagem para todos, de socialização de experiências e do estabelecimento de relações de confiança, que acabam por responsabilizar todo o grupo, fortalecendo, assim, a possibilidade de efetivação das próximas etapas do PEPP.

Observamos que vale a pena registrar todas as respostas às perguntas feitas em fichas separadas por segmento, de forma a que tenhamos aqui uma sistematização histórica realizada, que nos permita, futuramente, buscar sínteses coletivas das várias contribuições, bem como perceber de onde chegam determinadas solicitações, sonhos e utopias.

Definição da Proposta de Ação do PEPP

Definido o marco referencial que sintetizou nossas utopias e sonhos, vamos confrontá-lo com a realidade. É o momento de saber interpretar, de entender o estar sendo de cada polo e de cada núcleo de alfabetização, o estar sendo de todos que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com o trabalho ali realizado.

As etapas de elaboração da Proposta de Ação são as seguintes: 1. Avaliação dos resultados do ano anterior; 2. Leitura do Mundo inicial do polo; 3. Propostas e definição das prioridades do PEPP.

1. Sobre a avaliação dos resultados do ano anterior, sugerimos algumas perguntas:

1. Avaliação dos resultados do ano anterior

Questões a ser levantadas: a) Quais foram os principais problemas que dificultaram a realização de nossa proposta pedagógica? b) Quais foram os índices de evasão nas nossas turmas? c) Quais as principais dificuldades enfrentadas na sala de aula? d) Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo polo, pelos núcleos e pelos diversos segmentos participantes do processo de alfabetização (em todas as suas dimensões – administrativa, pedagógica, financeira, política, ética etc.? e) Como os recursos foram aplicados e utilizados no Projeto MOVA-Brasil? Quais foram as principais fontes de financiamento? Eles foram suficientes? f) Houve participação do coletivo escolar na decisão sobre onde, como e quando aplicar os recursos? Quais as condições das parcerias realizadas? O que foi positivo? O que precisa melhorar?

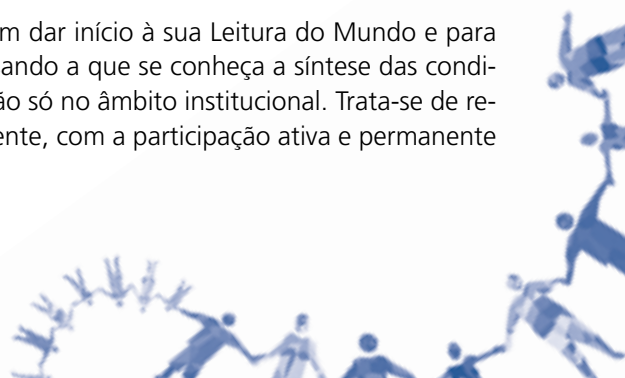
Sugerimos que as respostas a estas questões sejam organizadas e sistematizadas de forma a que todos os participantes possam identificar, a partir destas perguntas:

- a) Quais os problemas concretos do polo e dos núcleos que aparecem nas respostas?
- b) O que faremos, enquanto coletivo, para superar estes problemas e desafios?
- c) Quais são as nossas propostas de ações para solucionar os problemas e para enfrentarmos os desafios?

A questão orçamentária é fundamental neste momento e durante todo o processo de planejamento. Os polos deverão levantar dados sobre a origem e aplicação dos recursos utilizados por eles e pelos núcleos, além de acompanhar e fiscalizar a sua aplicação. Algumas propostas de ação exigem, automaticamente, uma vinculação orçamentária, para cobrir as despesas e os gastos delas decorrentes. Cabe à coordenação do polo, em conjunto com a coordenação dos núcleos, disponibilizar essas informações no processo de elaboração do PEPP.

2. Leitura do Mundo inicial do polo

Deve-se agora criar as condições para que os núcleos possam dar início à sua Leitura do Mundo e para que estes dados iniciais já constem do PEPP do polo estadual, visando a que se conheça a síntese das condições reais dos núcleos, das suas respectivas comunidades, mas não só no âmbito institucional. Trata-se de realizar a primeira etapa da Leitura do Mundo, realizada coletivamente, com a participação ativa e permanente de toda a comunidade escolar.



Como os tempos de planejamento anual são sempre limitados, sugerimos que a Leitura do Mundo seja, neste momento, focada principalmente nos problemas e nas potencialidades mais evidentes do núcleo e da nossa comunidade, para que tenhamos dados confiáveis sobre a realidade local para a elaboração do PEPP. Observamos que a Leitura do Mundo nos oferecerá dados que serão confrontados com aqueles levantados a partir das propostas “ideais” estabelecidas pelo grupo quando da definição do marco referencial do PEPP. A compreensão do mundo, a definição das utopias e o conhecimento da realidade em que estão inseridos os núcleos de alfabetização permitirão verificar a viabilidade das ações que serão propostas.

Neste momento da elaboração do PEPP, realizaremos a Leitura do Mundo possível, para que nos dê as informações básicas e iniciais para a sua elaboração, partindo e aproveitando os dados que já conhecemos da realidade local dos núcleos de alfabetização, resultantes dos processos anteriores que já fizemos dos nossos “estudos de realidade”. Processualmente, vamos aprofundando a Leitura do Mundo para a própria Proposta Pedagógica dos núcleos de alfabetização do Projeto MOVA-Brasil.



Leitura do Mundo. Sergipe. 2011.

Possíveis perguntas:

1. Que dados do polo estadual e dos núcleos de alfabetização já conhecemos e quais desconhecemos completamente? 2. Com quem poderemos contar para levantar estas informações? 3. Em relação aos estudos da realidade já existentes, quais os aspectos positivos que podemos apontar em relação aos trabalhos desenvolvidos em nosso polo? 4. Que inovações educacionais foram implantadas recentemente? 5. Quais são nossas maiores dificuldades para a realização de um trabalho pedagógico de maior qualidade nos núcleos, e nesta escola? 5. Como temos enfrentado esses problemas? 6. Em relação a outros dados que eventualmente ainda não temos: 7. Quantos alunos(as) trabalhadores(as) são sindicalizados? 8. Eles assistem a tevê regularmente? Que tipo de programação? 9. Quais são as principais queixas dos diferentes segmentos com os quais convivemos? 10. No que a nossa comunidade se diferencia de outras comunidades? 11. Quais são os principais hábitos e habilidades culturais e desportivos de nossa comunidade? 12. Qual é o lazer predominante? 13. Como é a interação entre alfabetizadores e alfabetizandos?

3. Propostas de ação e definição das prioridades do PEPP

A programação das atividades é que dará a primeira forma concreta documental ao PEPP do nosso polo. É aqui que todas as propostas de ação tomarão corpo. Elas serão definidas a partir do levantamento preliminar sobre os dados da realidade dos núcleos e das comunidades com as quais trabalhamos, conforme seja possível, num primeiro momento, levantar.

As propostas de ações devem agora ser analisadas em relação às prioridades observadas. Mas indicaremos uma ordem de prioridades levando-se em conta, também, as condições concretas de viabilidade e de exequibilidade das propostas. O conjunto dessas ações deve representar, o mais possível, a vontade da maioria do coletivo participante da elaboração do PEPP, devendo ser estabelecidas consolidações mínimas pelas quais todos possam ser corresponsáveis.

Segundo Vasconcellos (1995, p. 163-168), deve-se iniciar essa etapa deixando claro ao grupo que as propostas de ação devem ter como meta a satisfação das necessidades apontadas tanto no marco referencial quanto na Leitura do Mundo possível até aquele momento – isso porque a Leitura do Mundo é processual e, certamente, deve ser aprofundada junto às respectivas comunidades onde estão os núcleos de alfabetização, principalmente quando da elaboração de suas Propostas Pedagógicas, que se refere, em parte, aos “quadros orientadores do planejamento estratégico”, conforme nomenclatura atualmente utilizada no Projeto MOVA-Brasil (OLIVEIRA; TREZZA; OLIVEIRA, 2011, p. 56-64).

Portanto, definido o marco referencial, levantados os maiores problemas, desafios e potencialidades das comunidades e dos núcleos de alfabetização, torna-se possível deliberar, também dialogicamente, sobre as prioridades já mencionadas, que precisam ser exequíveis e condizentes com os orçamentos disponíveis para o período e/ou de acordo com a capacidade de mobilização financeira do projeto. O grupo deverá buscar um

consenso ativo e participativo em torno não apenas da definição dos problemas que deverão ser resolvidos prioritariamente na escola, mas também e desde já indicar a ordem de prioridades, definindo, se possível, quais os tipos de ações que corresponderão às respectivas soluções apresentadas:

- ações concretas a serem realizadas em curto prazo, que tenham caráter de terminalidade;
- linhas de ação a serem seguidas, entendidas como orientações gerais, princípios, modos de ser ou atitudes esperadas do polo e/ou dos núcleos;
- atividades permanentes – que são as providências que se repetem com frequência nos polos e nos núcleos (manutenções, reuniões, compras, formações etc.); e/ou
- determinações que são ações marcadas com caráter de obrigatoriedade, que alcançam a todos os sujeitos ou a determinados núcleos ou sujeitos, dependendo dos seus respectivos contextos. Naturalmente, um mesmo problema pode receber diferentes propostas de solução e, por conseguinte, corresponder a diferentes tipos de ações simultâneas ou não.

Para cada um desses itens, pode-se estabelecer uma lista de prioridades, que orientarão, então, a definição final dos objetivos, das metas e dos indicadores de qualidade do PEPP do polo e, por sua vez, serão a grande referência para que os núcleos de alfabetização possam elaborar as suas Propostas Pedagógicas, com as especificidades de suas comunidades, experiências, culturas, identidades etc.

Concluída esta etapa, uma última fase de elaboração do PEPP é a sua redação final, para o que pode se definir uma comissão de trabalho específica, geralmente pequena, para se garantir unidade na linguagem do documento.

Estrutura básica referencial do PEPP

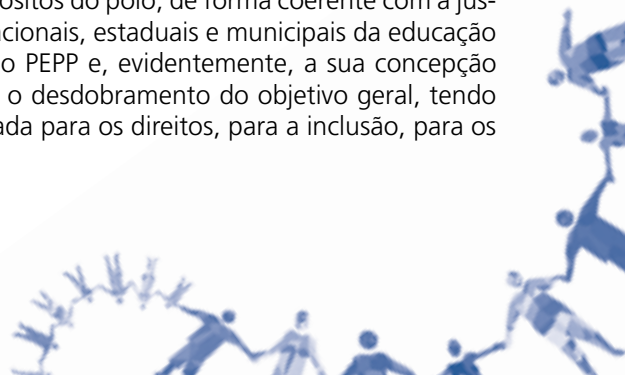
Como se trata de um processo e não apenas de um produto, a estrutura básica do Projeto Eco-Político-Pedagógico do polo estadual do Projeto MOVA-Brasil é sempre indicativa e pode variar de estado para estado. Não devemos ficar presos a modelos tecnicistas que estariam predeterminando a apresentação formal do projeto. Contudo, para uma melhor visualização prática, podemos sugerir alguns elementos que geralmente constituem o registro documental do PEPP.

Mais importante do que produzir um documento perfeito e tecnicamente de acordo com os jargões científicos ou burocráticos, é dizer com clareza o que o polo e seus núcleos deverão, realmente, fazer, a partir de suas condições, de acordo com as estratégias que são factíveis e com os recursos que, mesmo ainda não disponíveis, têm condições de ser alocados.

É fundamental, além disso, registrar no PEPP o sentimento das pessoas, as vivências durante o processo de sua construção, a subjetividade do grupo ou dos grupos, de cada segmento, o imaginário deles, enfim, o maior número de informações possível para que a história do polo possa ser escrita, incluindo-se aí não só o que já estava instituído, como também o resultado, sempre processual, do que está sendo instituído.

Cada um dos itens da estrutura do PEPP poderá, assim, contribuir efetivamente para que as diretrizes, princípios, propostas sejam, realmente, referências concretas tanto para o polo, quanto para o núcleo de alfabetização e para as pessoas que participaram da sua elaboração. Além disso, importante será também definir e escrever sobre como o grupo que construiu pretende avaliar o PEPP a partir de sua implementação e de sua implantação. Portanto, uma possível referência para a construção documental do PEPP é a seguinte:

- **Identificação do projeto.** Nome do projeto, identificação geral do polo e dos seus núcleos, período de duração do projeto, equipes de trabalhadores envolvida no Projeto MOVA-Brasil no estado, por segmento, número de alfabetizadores(as) e número do atendimento previsto da fase para a qual o PEPP está sendo elaborado.
- **Histórico e justificativa.** Registrar como se deu o processo de articulação dos segmentos e dos parceiros para a realização do planejamento e como as decisões foram tomadas pelo coletivo. A seguir, faz-se a apresentação propriamente dita do PEPP, incluindo uma síntese do marco referencial, relacionada aos dados principais da Leitura do Mundo inicial e às prioridades e ações que pretendemos implementar e implantar na abrangência do polo. Deve-se mostrar a relevância das nossas propostas, as prioridades e sua validade política, social, cultural, ambiental, econômica e, evidentemente, educacional, descrevendo-se o alcance sociocultural e socioambiental que as ações do projeto pretendem alcançar.
- **Objetivos gerais e específicos.** Os objetivos gerais reportam-se aos objetivos do próprio Projeto MOVA-Brasil. A exposição dos objetivos gerais refere-se aos propósitos do polo, de forma coerente com a justificativa, e tem como fonte os direitos sociais, as políticas nacionais, estaduais e municipais da educação e os fundamentos eco-político-pedagógicos que embasam o PEPP e, evidentemente, a sua concepção de educação. Os objetivos específicos do PEPP representam o desdobramento do objetivo geral, tendo em vista a construção de uma proposta essencialmente voltada para os direitos, para a inclusão, para os interesses e necessidades dos(as) alfabetizando(as).



- **Metas.** São mais concretas que os objetivos e mais imediatamente exequíveis, devendo ser quantificadas e detalhadas segundo a localização (onde e quando vai ocorrer a ação). Contudo, elas não são rígidas nem pressupõem comportamentos rigorosos. Através de uma ação sistemática e de avaliação permanente, contribui-se para dar mais sentido ao percurso. Quando as metas não são alcançadas, deve-se verificar coletivamente quais as possíveis causas e levantar as ações anteriormente previstas que, eventualmente, ainda não foram concretizadas. As metas devem ser enumeradas em consonância com as atividades que serão desenvolvidas durante o período de execução do projeto.
- **Desenvolvimento metodológico.** Para que os objetivos e as metas sejam alcançados, determinadas metodologias (e métodos) têm de ser propostos e realizados na prática. Elas emergem da realidade e dizem respeito ao quê, ao como e em que tempo será feito. Trata-se também de prever a disponibilidade de meios (físicos, materiais, humanos e financeiros). Nesse sentido, devem definir prazos e, decorrentes das próprias metas, deve-se também definir indicadores do alcance dos objetivos e das metas (qualiquantitativos, referidos, principalmente, à qualidade socioambiental e sociocultural da educação).
- **Recursos.** Um PEPP sempre exigirá a alocação de recursos materiais, financeiros, e contará com pessoas na sua realização. É bom abrir subitens para cada um desses grupos de recursos e, especialmente para a demanda de pessoas para a concretização, nos respectivos estados, do Projeto MOVA-Brasil, o que já tem sido feito, historicamente, com grande qualidade. Os recursos devem se referir, em detalhes, às metas a serem alcançadas, ao desenvolvimento metodológico adotado e ao cronograma de execução do mesmo. No caso de recursos financeiros, facilita-se sua visualização se previstos em termos de receita (e respectivas fontes) e despesa, com especificação de bens e serviços a serem adquiridos e classificação das rubricas que abrigarão os dispêndios (classificação orçamentária). Lembremos que estamos lidando com recursos públicos e que a sua gestão deve ser transparente, participativa e muito organizada, seguindo à risca a legislação vigente, a normatização fiscal, contábil e administrativa do País, dos estados e dos municípios onde o Projeto MOVA-Brasil acontece. Por isso mesmo, já existe toda uma concepção de gestão compartilhada e de prestação de contas deste Projeto.
- **Cronograma.** Pode integrar o desenvolvimento metodológico, uma vez que ele prevê a distribuição ordenada das ações ao longo do tempo, de acordo com as possibilidades de ação e a disponibilidade de recursos, cronologicamente situadas. Será mais fácil visualizar as principais iniciativas e medidas que serão tomadas, no momento ou periodicidade adequados, se o cronograma for elaborado em um quadro, no qual, à esquerda, dispõem-se as atividades a serem realizadas e, respectivamente à direita de cada data, distribuem-se os períodos (dias, meses ou anos) em que elas deverão ser cumpridas.
- **Avaliação.** São os momentos de verificação da concretização parcial e total dos objetivos e metas. Para tanto, é necessário prever também os instrumentos de avaliação. Em alguns casos, eles serão quantitativos, como, por exemplo, no caso de taxas e índices (matrículas, percentuais de aprovação, reprovação, evasão etc.); em outros, serão qualitativos.
- **Conclusão.** O PEPP escola deve oferecer elementos para a elaboração da Proposta Pedagógica dos núcleos de alfabetização. Na conclusão do PEPP, deve-se registrar, em síntese, todas as decisões do grupo que elaborou o PEPP, explicando e registrando questões que foram mais polêmicas, inovadoras, problemáticas, ou, por outro lado, as grandes descobertas e ênfases do processo de sua elaboração. Aqui se escreve, em síntese, sobre as concepções de educação, de planejamento, de currículo do Projeto MOVA-Brasil, incluindo-se o relato de práticas e referenciais teóricos já adotados nas experiências anteriores do projeto, como forma de alimentar, desde já, Propostas Pedagógicas dos núcleos, que tratarão, com mais detalhes, das questões didático-pedagógicas, das práticas curriculares do cotidiano das salas de aula, da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, da gestão compartilhada dos núcleos, da utilização das novas tecnologias na educação e, sobretudo, da relação entre alfabetizandos e alfabetizadores e entre núcleos e comunidade. Mas reiteramos: a sugestão documental do PEPP que apresentamos é apenas uma referência, um parâmetro para a ação, que não deve se transformar numa “camisa-de-força”, em nenhuma hipótese.

Para que o referido processo tenha êxito, tanto no que se refere à elaboração do PEPP, quanto em relação à elaboração da Proposta Pedagógica pelos núcleos do projeto, nos respectivos estados, é necessária a formação continuada dos diversos segmentos para a participação e para a gestão compartilhada desses processos. Isso significa o fortalecimento da gestão do PEPP e da PP, ampliando não apenas a consulta à comunidade, mas, sobretudo, o seu envolvimento cotidiano nas decisões sobre os diversos fazeres educacionais, através, por exemplo, do maior envolvimento – sempre mais prazeroso, dialógico, aprendente e curioso – nas diversas atividades dos polos, núcleos e turmas de alfabetização, constituindo-se, quando necessário, colegiados e/ou conselhos participativos, dependendo do tamanho dos núcleos e da quantidade deles no polo estadual.



Educanda recebendo certificado do Projeto MOVA-Brasil, em Duque de Caxias, RJ. 2005.

4.3.2. Proposta Pedagógica

A Proposta Pedagógica (PP) é, ao mesmo tempo, a alma do próprio PEPP e ferramenta que operacionaliza, no contexto dos núcleos de alfabetização, as ações que nele foram previstas. Ela nasce no mesmo processo de elaboração do PEPP e é parte constituinte dele, como acabamos de acompanhar.

O PEPP se realiza e se concretiza no(s) núcleo(s) de alfabetização quando da realização da Proposta Pedagógica, em permanente diálogo com aquele, de forma que seus objetivos e metas sejam pensados e definidos para os mesmos prazos, conforme a duração de cada etapa do projeto MOVA-Brasil e, evidentemente, de acordo com o tempo de realização do processo de alfabetização, que é de dez meses neste Projeto.

A PP dá centralidade ao fazer didático-eco-pedagógico docente, suas metodologias e métodos de ensino, dá centralidade a ele e organiza as ações pedagógicas de modo que garanta o processo de ensino e de aprendizagem dos(as) alfabetizandos(as). Ela dialogará com as condições durante o processo de alfabetização.

De nada adianta elaborarmos apressadamente a Proposta Pedagógica do Núcleo, pois, da mesma forma que o PEPP é também um documento complexo, mas fundamental para se pensar e organizar o projeto educativo do polo para toda a duração da atual fase do projeto, a PP, cuidadosamente construída, pode ressignificar todo o fazer docente de um determinado polo. Por isso, a elaboração coletiva e democrática de ambos são momentos de formação por excelência na unidade educacional e representam um processo pedagógico em si mesmo, no qual todos são, ao mesmo tempo, ensinantes e aprendentes.

O maior êxito de uma PP é quando verificamos que os alfabetizandos aprenderam a ler, a escrever e a exercer as suas cidadanias com dignidade. Para tanto, ela deve nascer de um movimento que busca definir qual é a concepção de educação, de currículo, de planejamento e de avaliação adotada pela unidade educacional. Tudo deve ficar muito claro para todos os sujeitos envolvidos. Do contrário, há o risco de trabalharmos de forma confusa, como se estivéssemos participando de um mesmo jogo de futebol, em cujo campo existem várias traves, diversas bolas, e cada um de nós permanecesse chutando uma ou mais bolas em diferentes direções.

Apresentamos, agora, uma configuração referencial (e ideal) para a elaboração da Proposta Pedagógica dos Núcleos de Alfabetização do Projeto MOVA-Brasil. Mas não é demais insistir: trata-se de uma referência que procura dar conta de toda a organização didático-pedagógica elaborada com base do PEPP do polo e nos princípios e diretrizes definidos pelo Trio Gestor do Projeto, mas com a participação de outros trabalhadores em educação do Núcleo. Lembramos, ainda, que a PP deve ser avaliada ao final de cada turma ou conjunto de turmas, podendo se repetir, com pequenas alterações, no caso de serem constituídas novas turmas.

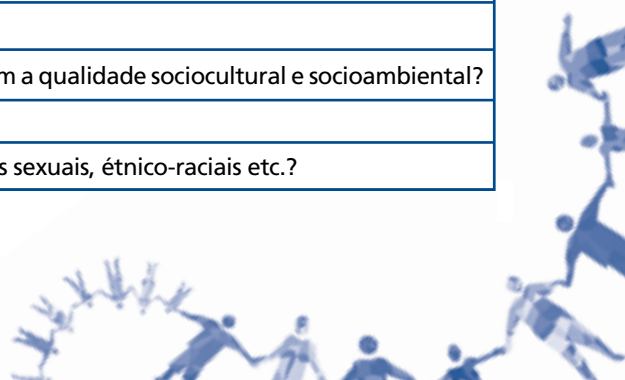
Vejamos, então, os principais constitutivos da PP de um Núcleo de Alfabetização, a serem contextualizados e adaptados pelo próprio núcleo⁹:

| Primeira parte – Identificação do núcleo, do público atendido, do polo ao qual pertence e histórico do processo de elaboração da PP | |
|---|-------------|
| Nome da instituição responsável pelo Núcleo: _____ | Polo: _____ |
| Endereço/Bairro/Contatos: | |
| Cursos oferecidos pelo Núcleo: | |
| Cursos a que se refere esta PP: | |
| Prédio: () próprio; () alugado; () cedido; () outros | |
| Condições da infraestrutura: (descrição sucinta) | |
| Período do curso a que refere a PP: | |
| Períodos de atendimento: () manhã; () tarde; () noite | |
| Período(s) a que se refere esta PP: () manhã; () tarde; () noite | |

9. Conforme explicamos anteriormente, estes modelos são adaptados do livro *Educar em Todos os Cantos* (PADILHA, 2007). Nesse sentido, considerando o limite de páginas deste caderno, limitamo-nos a oferecer, aqui, apenas as principais informações a serem preenchidas na PP. Para aprofundamento, orientamos recorrer à fonte citada.

| |
|--|
| Número de alunos atendidos por curso, por período e totalizações |
| Caracterização geral do público atendido pelo núcleo (etc.) |
| Histórico da elaboração desta PP (contexto no qual foi elaborada, profissionais e grupos participantes, metodologia de elaboração, reuniões realizadas, qualidade das participações, consensos e conflitos observados pelo grupo de profissionais, outras observações) |
| Segunda parte – Identificação e organização dos profissionais do núcleo |
| Nome, formação/titulação, cargo e/ou função na UE |
| Cursos e formações continuadas dos profissionais |
| Cursos extras e outras habilidades dos profissionais (artísticas, por exemplo) |
| Situação funcional: () efetivo; () contratado; () CLT; () Cargo em Comissão; () Outros: _____ |
| Jornada de trabalho semanal no núcleo: _____ |
| Tem outros vínculos empregatícios? Quais? Quantas horas por semana? Etc. (...) |
| Participam de alguma associação cultural, religiosa, esportiva? Poderiam informar? |
| Principais atividades de lazer dos profissionais: especificar quantas forem possível. |
| Os profissionais participam de processos de educação continuada? Onde e quando? Quais as instituições formadoras? Há quanto tempo? Qual a avaliação parcial desses processos formativos? Sobre o quê? |
| Quantos profissionais são sindicalizados? Destes, quantos têm militância sindical atuante |
| Quais profissionais participam dos colegiados democráticos desta unidade educacional? Quantos e quais participam ou já participaram também de colegiados de outras instituições educacionais? |
| Crerios de agrupamento de docentes para estudos pedagógicos, planejamento e avaliação |
| Terceira parte – Política educacional e enfoque teórico-metodológico-curricular |
| Eixos e diretrizes da política educacional do projeto MOVA-Brasil e de outros parceiros (estadual, municipal, federal, particular) |
| Concepção de educação, de currículo, de planejamento e de avaliação adotada pelo projeto e principais referenciais prático-teóricos |
| Concepção de EJA |
| Crerios de avaliação previstos (avaliação institucional, avaliação da aprendizagem etc.) |
| Experiências anteriores do núcleo de alfabetização (avaliações realizadas, turmas formadas, inovações e aprendizagens registradas) |
| Objetivos gerais do núcleo |
| Objetivos específicos da unidade educacional e do processo de ensino e aprendizagem, conforme a organização didático-pedagógica da PP |
| Metas a serem alcançadas (bimestrais, trimestrais etc. – conforme o curso, períodos, grupos etc.) – qualitativas e quantitativas |
| Indicadores de qualidade sociocultural e socioambiental |
| Quarta parte – Organização didático-pedagógica |
| Organização curricular – por tema gerador? Por projetos? Por ambos? Explicitar e justificar |
| Quais os resultados da Leitura do Mundo referente à comunidade do núcleo e às turmas anteriores? (principais avanços, principais problemas, o que precisa melhorar, o que não pode continuar, o que deve ser mantido, projetos exitosos, projetos interrompidos, práticas que devem ser repetidas e/ou evitadas) |

| |
|---|
| Leituras do Mundo neste ano: novos aspectos e dimensões observados |
| Síntese da identificação da comunidade escolar (característica da comunidade: dimensões ambiental, social, cultural, econômica, religiosa etc.) |
| Formas de organização dos tempos, dos espaços e dos materiais coletivos |
| Crítérios de enturmação/agrupamento de alunos |
| Parcerias comunitárias para viabilizar a PP (no ano anterior, e as previstas para o atual ano letivo), o horário integral, o horário parcial, as atividades extraclasse |
| Quais são os princípios de convivência no nosso núcleo? |
| Qual será ou quais serão as opções metodológicas no que se refere ao trabalho disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar etc.? |
| Como associar a gestão democrática/compartilhada e as experiências de participação do núcleo e da comunidade às aprendizagens da vida cotidiana dos(as) alfabetizando(as)? Como serão organizados os espaços e os tempos de ensino e de aprendizagem? |
| Quais os dados já levantados no processo de elaboração do PEPP que servem à PP (as prioridades definidas no PEPP), “marco referencial”, “propostas de ação”, “situações significativas”, o “tema gerador”, as diferenças e as semelhanças culturais, sociais, políticas, econômicas, as identidades de gênero, as identidades étnico-raciais, as identidades sexuais, as questões ambientais e ecopedagógicas e, ao mesmo tempo, os conhecimentos historicamente acumulados pelos diferentes participantes do processo pedagógico, seus saberes, sua cultura) |
| O que é fundamental ensinar para os nossos alunos e como as novas tecnologias do conhecimento, da comunicação e as dimensões sociocultural e socioambiental se farão presentes no dia a dia da sala de aula?... etc. |
| Instrumentos de planejamento e avaliação das atividades pedagógicas (planos de ensino, de aula, de currículo, de avaliação a serem utilizados pelos professores, quais serão os critérios, os padrões e os instrumentos de avaliação?) |
| Crítérios e instrumentos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem (portfólios e outros) |
| Disciplinas e áreas do conhecimento envolvidas: a) nas atividades e/ou projetos interdisciplinares; b) nas atividades e/ou projetos transdisciplinares; c) nas atividades extraclasse etc. |
| Resultado das atividades intertransculturais (a partir da Leitura do Mundo, das atividades de planejamento dos cursos, das outras saídas a campo etc.) |
| Equipamentos disponíveis, material permanente, de consumo e outros (identificar as necessidades da atual PP) |
| Como a democratização da gestão educacional estará presente no currículo da escola? |
| Atividades extraclasse previstas (no turno ou no contraturno) durante o ano (passeios, visitas, pesquisas de campo, caminhadas etc.) |
| Como o núcleo receberá os alunos no início dos cursos, bem como seus professores e demais funcionários? Como serão as atividades de acolhimento desses segmentos e como será o processo de escuta e organização processual dos mesmos para a avaliação processual desta PP? |
| Quinta parte – Informações complementares (todas as que a equipe de profissionais julgar necessárias). Por exemplo: |
| Outros parceiros do Núcleo? Há quanto tempo? Até quando? Em que colaboram? Como poderia colaborar melhor a partir deste ano? |
| Atividades extraclasse das quais os alunos desejariam participar? |
| Como melhorar o acesso e a permanência dos alunos e das alunas com a qualidade sociocultural e socioambiental? |
| Como atender as demandas de pessoas deficientes |
| Como incentivar o respeito às identidades de gênero, às identidades sexuais, étnico-raciais etc.? |



Metodologia Mova

Estas e outras informações podem constar da Proposta Pedagógica do Núcleo de Alfabetização para que se tenha sempre maior clareza e cuidado na organização do seu currículo, entendido sinteticamente como o conjunto dos conhecimentos, dos saberes, dos contextos, dos meta-contextos, das metodologias, dos processos de planejamento, de avaliação, das ações e relações que se estabelecem na unidade educacional para que os alunos e as alunas aprendam em diálogo permanente, ensinante e aprendente, com todos os profissionais da educação.

Uma vez elaborada a PP do núcleo de alfabetização, ele passa a contar com um importantíssimo instrumento de acompanhamento e de avaliação que facilita a definição dos indicadores da qualidade sociocultural e socioambiental das aprendizagens, conforme temos defendido ao longo deste trabalho.

Tanto na elaboração do PEPP como da PP, não podemos engessar o processo. Isso significa que o núcleo deverá realizar o que for exequível e possível, considerando a experiência de sua equipe de profissionais, de seus alfabetizadores e parceiros, o seu tempo disponível e também as exigências de uma ação eco-político-pedagógica que vise à melhoria da qualidade da educação lá praticada. E, sempre, respeitando e fazendo um esforço para responder satisfatoriamente às demandas da comunidade escolar, em consonância com a legislação vigente e com os princípios e diretrizes do projeto MOVA-Brasil.

Que outras perguntas necessitamos fazer para construir o nosso PEPP e a nossa PP? Este é o nosso desafio: pensar a nossa prática, refletir sobre ela (diariamente, semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, sempre) e, num permanente movimento de ação-reflexão-ação, dar a nossa contribuição, por mais singela que possa parecer, para vivenciarmos e criarmos uma alfabetização cidadã que queremos para os nossos jovens, adultos e idosos.

O desafio está posto. Vamos enfrentá-lo juntos? Vamos fazer e escrever a nossa história? Vamos viver, juntos, novas experiências, para que sejamos mais felizes não só hoje? Então, mãos à obra!

5. AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Avaliação: palavra presente na vida de todos(as) nós e que, apesar disso, continua nos causando certo mal-estar quando sabemos que estamos sendo ou que seremos avaliados. E, na educação, não é diferente. Falamos em avaliação tradicional, diagnóstica e dialógica. Estudamos a avaliação formativa, somativa e emancipadora. Desde a década de 1990, no Brasil, ouvimos sempre falar com maior ênfase em avaliação institucional, avaliação de políticas públicas, dos sistemas de ensino, avaliação de resultados, de processo, avaliação continuada, simples e complexa. Em pesquisa realizada pela professora Jussara Hoffmann, esta registrou que professores e professoras associaram a avaliação a imagens “de dragões, monstros de várias cabeças, guilhotina, túneis escuros, labirintos e carrascos... Outras imagens evocam objetos-surpresa ou de controle: bolo de faz-de-conta, embrulho de presente, radar, termômetro, balança... Raras vezes surgem imagens de cunho positivo relacionadas à palavra.” (HOFFMANN, 1999, p. 13-14).

Nosso objetivo é refletir sobre o sentido da avaliação. Na LDB 9.394/96, no inciso V do seu artigo 24, consta: Artigo 24 – [...]

Inciso V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Só este artigo da LDB já nos permite algumas atualizações de muitas de nossas práticas avaliativas quando, por exemplo, avaliamos os alunos, enfatizando apenas os aspectos quantitativos em vez dos qualitativos. Ou, então, quando deixamos o tempo passar, às vezes meses seguidos, para, somente no final, darmos alguma atenção aos alunos que “não aprendem”, ou que consideramos que estão atrasados e defasados em suas aprendizagens.

Precisamos trabalhar muito mais com avaliações dialógicas, explorando a criatividade dos alunos e mudando a organização do nosso próprio trabalho, planejando também com os alunos o que vamos estudar e, com eles, definir os momentos, os tempos, os espaços e os conteúdos que farão parte dos processos avaliativos, sempre coerentes com os objetivos e o contexto da execução efetiva do nosso planejamento.

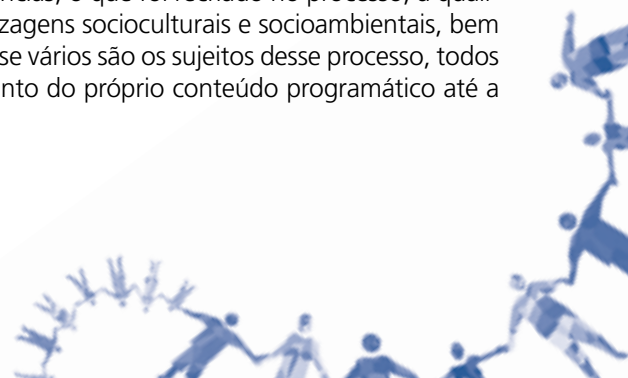
Podemos falar de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação institucional. Daremos centralidade à primeira, mas faremos também referência à segunda, também fundamental para avaliarmos, no todo, as ações nos polos estaduais e nos núcleos de alfabetização do Projeto MOVA-Brasil, conforme veremos a seguir.

5.1. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem

Avaliar o processo de ensino e aprendizagem de forma dialógica, coerente com uma práxis transformadora, que deve ser de interesse de alfabetizadores e alfabetizandos, em todas as suas etapas. Só assim a avaliação contribuirá, de fato, para que saibamos localizar as virtudes e os vícios do processo de ensino e aprendizagem para, em seguida, nos oferecer a oportunidade de superar os problemas eventualmente verificados enquanto processo e resultado.

Com base nesta reflexão, apresentamos aqui uma aproximação deste tema e algumas inferências possíveis: a) avaliar não é tarefa fácil nem difícil; é uma atividade complexa, como é o próprio processo educacional; b) tudo o que foi trabalhado pode ser avaliado: os conteúdos, as vivências, o que foi recriado no processo, a qualidade das pesquisas realizadas, os avanços observados nas aprendizagens socioculturais e socioambientais, bem como a validade do próprio processo avaliativo que foi utilizado; c) se vários são os sujeitos desse processo, todos eles devem participar de todas as suas etapas: desde o planejamento do próprio conteúdo programático até a definição de como será feita a avaliação da aprendizagem.

Coletiva e dialogicamente, saberemos definir melhor:



- os critérios da avaliação – o que avaliar, com quem, quando, para quê vamos avaliar e o que significa avaliar a qualidade sociocultural e socioambiental das aprendizagens?
- os padrões de avaliação – como avaliar, que instrumentos utilizaremos, que medidas e verificações faremos, como será a atribuição dos resultados (notas, conceitos, outros símbolos)? Utilizaremos apenas tais padrões para atribuir os resultados ou vários ao mesmo tempo, combinados entre si? E quanto aos registros da avaliação – como registraremos o que foi avaliado, que produções ficarão registradas em nossos dossiês ou em nossos portfólios avaliativos?
- como melhor aproveitar os resultados da avaliação e como os mesmos poderão retroalimentar o processo de ensino e de aprendizagem, a elaboração do Plano de Trabalho, a sua Proposta Pedagógica, o seu Projeto Eco-Político-Pedagógico?

Não faz sentido, por exemplo, planejar as atividades didático-pedagógicas para que as aprendizagens sejam processos coletivos se, na hora de avaliar, esta se tornar individual. Também não haveria coerência em, durante as aulas, trabalharmos a transmissão de conteúdos na perspectiva de aulas expositivas para todos os alunos, sem que houvesse qualquer comunicação entre eles e, depois, na hora dos trabalhos e provas, propormos avaliação em grupo. Estes são cuidados aparentemente básicos quando falamos de avaliação, mas que, infelizmente, muitas vezes não são tomados.

Na perspectiva dialógica, a intencionalidade incentiva e garante um processo de planejamento do ensino e da aprendizagem inseparável da avaliação. Esta, que é atividade-meio, transforma-se também em atividade-fim no sentido de ser mais uma aprendizagem fundamental no processo educacional, pois incentiva as decisões sobre as práticas e o estabelecimento de relações humanas sempre conflitantes e democráticas, com o que muito se aprende.

Outro aspecto importante na hora de avaliar o processo de ensino e aprendizagem na escola é investirmos mais em pesquisa. Uma de suas vantagens sobre outros métodos de trabalho é que ela desenvolve, simultaneamente, diferentes dimensões necessárias à formação e à capacitação humana: aprende-se a trabalhar cientificamente, estabelecem-se relações humanas diversificadas, exercita-se a cidadania ativa, a capacidade de tomar decisões teóricas e práticas.

Com a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva dialógica, avalia-se quem ensina, o que se ensina, quando, como, com quem e para quem se ensina.

Ao mesmo tempo, avaliamos quem, o quê, quando, como e para quê se aprende.

A avaliação é, assim, um exercício permanente e comprometido com o processo, com o resultado e com o alcance da aprendizagem dos alunos e das alunas que, assim, participam e decidem dialogicamente sobre o seu próprio desenvolvimento humano, profissional e sobre a sua formação para o exercício da cidadania ativa.

A categoria da dialogicidade, tão presente na obra de Paulo Freire, remete-nos à abertura e à necessária participação de vários sujeitos no processo avaliativo, em todas as suas etapas, pois, se professores e alunos ensinam e aprendem, eles também avaliam e são avaliados a todo momento. Há que se observar a multiplicidade de dimensões da realidade que será avaliada. É preciso também destacar a humanização do processo avaliativo, em que diferentes sujeitos se percebem, entrecruzam olhares, saberes, anseios, expectativas, medos e esperanças, completando-se enquanto coletivo colaborativo para melhorar o objeto do próprio trabalho educacional que realizam.

Conforme Paulo Freire escreveu, um dos momentos mais importantes da formação docente é quando acontece a reflexão sobre a prática. Refletir é pensar o já pensado, é voltar na origem dos nossos projetos e dos nossos planos, recuperar as Leituras do Mundo que realizamos no início do nosso trabalho e durante o seu desenvolvimento, visando ao reconhecimento dos avanços que vamos conseguindo, por menor que pareçam ser. E é reconhecendo os próprios limites e as potencialidades nos nossos processos avaliativos que, com muita humildade e ousadia, estaremos registrando a história que também soubemos escrever.

5.2. O portfólio como um caminho para a avaliação processual

O que é um portfólio?

Há diferentes definições para portfólio. Veja a seguir algumas delas:

- uma pasta com diferentes tipos de documentos (anotações, experiências, trabalhos) que proporcionam evidências do conhecimento que foi construído pelo educando;
- assim como álbuns de fotografias, os portfólios revelam vidas, contam histórias, organizam processos de construção do conhecimento;



Painel de portfólio MOVA-Brasil.

- instrumento de aprendizagem, que registra a organização dos saberes;
- coleção organizada de atividades;
- uma forma de avaliação inspirada nas artes. O portfólio, enquanto ferramenta pedagógica, pode ser descrito como uma coleção organizada e planejada de trabalhos produzidos pelo(s) aluno(s), ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão ampliada e detalhada da aprendizagem efetuada por ele, bem como dos diferentes componentes do seu desenvolvimento cognitivo, metacognitivo, de aprendizados relacionados às dimensões: artístico-culturais, socioambientais, de relações interpessoais, afetivas e tantas outras dimensões quantas forem as consensuadas entre educador e educandos para o processo avaliativo. Reflete também a identidade de cada aluno, de cada professor, em cada contexto, enquanto construtores do seu desenvolvimento ao longo da vida. Permite uma verdadeira avaliação contínua. O portfólio é um instrumento de avaliação dialógica, formativa e continuada. Nele, em geral, são organizados os trabalhos mais significativos para a aprendizagem do aluno.

Quais os objetivos de um portfólio?

São variados os objetivos do portfólio. O importante é que o educador, junto com os educandos, defina os objetivos e construa o portfólio com a turma de educandos. Além disso, é importante também, na medida do possível, construir, com os alunos, os indicadores a serem observados na avaliação, ou seja, os critérios para avaliar o alcance dos objetivos. No trabalho com portfólio, objetiva-se que o aluno assuma uma postura autônoma em relação ao seu processo de avaliação. Ao rever suas produções, ele deve ter a chance de refazê-las. É importante que todas as versões de uma mesma atividade constem no portfólio de forma que o educando possa perceber sua evolução. O uso do portfólio busca uma nova postura de avaliação diferente daquela que apenas quantifica o aluno.

- usar como material de acompanhamento, desenvolvimento, avaliação e qualidade de ensino e aprendizagem.
- organizar o saber do aluno.
- contribuir para a construção da autonomia do educando, orientando-o a acompanhar o seu próprio desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.
- criar condições para o aluno perceber que também é sujeito do processo de construção do conhecimento.
- perceber que o trabalho lhe pertence, portanto, cabe-lhe assumir a responsabilidade por sua execução.
- permitir aos educadores aproximarem-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece nas provas e testes, mas, sim, de maneira contextualizada e processual.
- contribuir para a construção da identidade como aluno.
- estimular o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise, reflexão e a construção de novos conhecimentos.

Um portfólio não implica só selecionar, ordenar evidências de aprendizagem e colocá-las num formato para serem mostradas. É, sim, um processo constante de reflexão, de comparação entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para sua consecução, para explicar o próprio processo de aprendizagem e os momentos-chave nos quais o educando superou ou localizou um problema. Os portfólios permitem aos educadores e educandos estabelecerem a relação das partes com o todo e, sobretudo, é um recurso para relacionar a teoria com a prática. Permite refletir sobre a reconstrução da aprendizagem, sobre o papel dos educandos no processo, sobre a interação e intervenção do educador, sobre a definição dos conteúdos e dos objetivos e sua relação com as atividades propostas, com os resultados alcançados e com uma atitude investigadora no processo de ensino-aprendizagem.

O que pode fazer parte de um portfólio?

A identificação do educando: nome, características pessoais, diagnóstico inicial da aprendizagem, expectativas em relação ao curso etc. Notas pessoais, experiências de vida dos educandos, trabalhos realizados em sala de aula, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da sala de aula, representações

visuais, etc. Observações do educador e dos próprios educandos. Registros de leituras. Correspondências/ Comunicados. Anotações. Resumos. Exercícios. Pesquisas. Relatórios. Seminários. Autoavaliação. Prova. Trabalhos artístico-culturais. Depoimentos. Registros fotográficos.

Quais dimensões o portfólio contempla?

O educador/coordenador/mediador da organização do portfólio pode problematizar questões que contribuem para que, num processo de autoavaliação, o educando observe outras dimensões de seu aprendizado. Por exemplo:

Relações interpessoais – registrar processualmente se o educando se sente bem com o grupo, se sente acolhido, se ele se relaciona com os colegas da turma, se expressa seu pensamento, suas opiniões na hora dos diálogos.

Realização das atividades solicitadas – registrar processualmente se o educando faz as tarefas solicitadas, se encontra dificuldades, se registra as dificuldades e os avanços. Construção da autonomia pedagógica, da capacidade reflexiva, da capacidade autoavaliativa, criativa, afetiva, comunicacional, de compreensão da processualidade do aprendizado.

Dessa forma, por meio dos portfólios, o processo de avaliação é feito com o envolvimento dos educadores, juntamente com os educandos. Eles organizam o portfólio contendo suas produções (escritas, desenhos, colagens etc.). Essa organização do material contribui para o acompanhamento e a análise do processo de ensino-aprendizagem, indicando os avanços e as necessidades dos alunos. A avaliação é processual e concebida como parte do processo de aprendizagem. Ela acontece de forma contínua, dialógica e sistemática, sendo, ao mesmo tempo, diagnóstica e formativa.

A avaliação diagnóstica ou inicial constitui-se no levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos sobre determinado tema, conceito, procedimento. Na alfabetização, esse tipo de avaliação visa a diagnosticar os níveis de conhecimento da escrita, da leitura e da matemática dos educandos, para que os educadores possam selecionar as atividades necessárias para propiciar a aprendizagem do grupo.

Na avaliação formativa, o educador acompanha o processo de aprendizagem dos educandos e avalia se as atividades estão favorecendo ou não o alcance dos objetivos propostos. Esta avaliação deve contemplar os conteúdos e atividades desenvolvidas ao longo do processo de alfabetização. A preocupação dos educadores volta-se também para os resultados obtidos pelos educandos, considerando as aprendizagens definidas como fundamentais para o avanço do processo, e pelo projeto de modo geral.

Em conclusão, diante desta estrutura curricular, podemos, a partir de agora, nas formações e socializações relacionadas ao Projeto MOVA-Brasil, afirmar: já possuímos uma nova tecnologia social de Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil. E ela se chama Metodologia Mova. Aperfeiçoá-la depende de cada um de nós. Sigamos juntos neste novo desafio do Projeto MOVA-Brasil: sempre com “esperança sem espera”, fortalecer esta metodologia e construir um Brasil que, em poucos anos, com o nosso trabalho e envolvimento, não terá mais pessoas analfabetas.

5.3. Avaliação institucional

O Projeto MOVA-Brasil objetiva alfabetizar e incluir socialmente aqueles a quem, historicamente, vem sendo negada a educação como direito humano. Para o Projeto, é importante a avaliação da aprendizagem dos educandos, verificando “se” e “em que medida” estão aprendendo a ler e a escrever e, também, se estão aprofundando a compreensão que eles têm de si mesmos, do mundo em que vivem e se estão conseguindo se organizar e se articular para intervenções no âmbito local, visando à transformação social. Mas, para além desta avaliação, faz-se necessária, também, a avaliação do próprio Projeto.

Além de alfabetizar, o Projeto MOVA-Brasil, enquanto tecnologia social, enquanto ação que pretende promover desenvolvimento e cidadania, também avalia outras dimensões de suas ações para ir se aperfeiçoando a cada fase realizada. Por isso, falamos de avaliação de aprendizagem dos alunos, mas também de avaliação institucional, de avaliação do próprio projeto, de avaliação da nossa atuação como monitores, como coordenadores locais e de polo, de avaliação dos processos formativos que o Instituto Paulo Freire oferece. Enfim, é fundamental avaliar a aprendizagem dos alunos e a nossa também para que possamos ir aperfeiçoando o nosso trabalho. Daí, além da importância do portfólio dos alunos, são importantes também os registros dos educadores, dos coordenadores locais, dos coordenadores de polo. Registrando, organizando e sistematizan-

do as informações por meio de portfólios, por exemplo, temos mais condições de avaliar o que foi realizado e também de preencher importantes documentos como os relatórios de lições aprendidas.

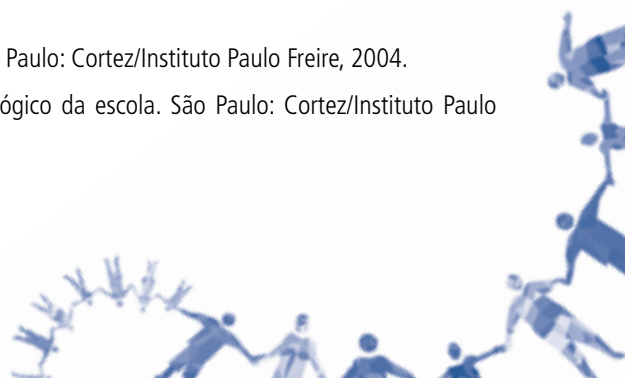
Assim como definimos, com os educandos, como, processualmente, construir a avaliação da aprendizagem deles, é fundamental, a cada fase do Projeto, atualizar entre os participantes como será o registro e avaliação da nossa própria aprendizagem e do Projeto como um todo. Já são realizadas avaliações bimestralmente, nos encontros de formação. Essas avaliações têm oferecido dados relevantes para o aperfeiçoamento de nossa prática? Para melhor aperfeiçoar o Projeto, o que precisa ser avaliado, reorganizado, alterado? Quais dimensões precisam ser levadas em consideração? Há aspectos que sabemos que interferem, mas sobre os quais não temos ingerência imediata, tais como transporte dos educandos, problemas de saúde, rotinas de trabalho, mas há fatores que interferem muito e sobre os quais podemos agir. Há dimensões cuja transformação exige tempo, mas há aspectos que podem ser alterados no curto e médio prazos. Precisamos, com “paciência impaciente”, ir avaliando e verificando o que podemos fazer em cada contexto, de que forma e em que prazos e, assim, ir melhorando o possível em cada tempo. Quais os aprendizados de cada fase? Que tipo de aprendizado, tanto na dimensão pedagógica quanto administrativa, cada núcleo de alfabetização construiu em cada etapa? Como tem sido feito o planejamento? Cada núcleo e cada polo possui seu Projeto Eco-Político-Pedagógico? Cada núcleo vem realizando o diagnóstico inicial dos educandos? Vem inserindo os dados no sistema adequadamente? Vem organizando seu próprio portfólio? Vem cuidando do registro documental das ações? Vem prestando contas conforme as orientações recebidas e nos prazos indicados? Os processos formativos têm conseguido identificar os fatores que influenciam positiva e negativamente a trajetória do Projeto e têm oferecido repertório para reorientação da prática? Tem sido criada uma rotina de autoavaliação, de avaliação das diferentes variáveis que interferem no alcance dos objetivos do Projeto, com o envolvimento dos diferentes sujeitos que dele fazem parte?

A avaliação, como oportunidade de reflexão, de aprendizagem e de produção de conhecimento, requer registro, investigação sistemática, diálogo... Assim, vamos verificando os fatores críticos e vamos corrigindo rumos para o melhor alcance dos objetivos a que nos propusemos. Neste sentido, quando falamos em avaliação dialógica, formativa e continuada, destacamos não só a avaliação da aprendizagem dos alunos, mas também a avaliação da nossa própria aprendizagem como pessoas que fazem parte desse desafio e também do processo histórico do MOVA-Brasil.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ângela. *A Leitura do Mundo no contexto da Planarização*: por uma pedagogia da sustentabilidade. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BEISIEGEL, Celso. *Estado e educação popular*: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Método Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKISKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p 263-264.
- _____. Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- _____. *Educação Popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2003.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. *Novas metodologias em Educação*. Porto, Portugal: Porto, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- GADOTTI, Moacir. *Do MOVA-São Paulo ao MOVA-Brasil*, uma trajetória de luta e de esperança. REVEJ@, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br/node/36>>. Acesso em: 30/12/2009.
- _____. *Mova, por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- _____. (Org.). *Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA-SP*. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____; ROMÃO, José E. (Org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____; TORRES, Carlos A. (Org.). *Educação Popular e utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos H. Carrillo. *Planejamento da sala de aula*. 3 ed., Porto Alegre, 1995.
- GARAUDY, Roger. *Do Anátema ao Diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1969.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mito & desafio: Uma Perspectiva Construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- JARA, Oscar (1994). *Para sistematizar experiências: una propuesta teórica y práctica*. San José, Alforja.
- KANE, Liam. *Popular Education and Social Change in Latin America*. London: Latin America Bureau (LAB), 2001.
- KRUPPA, Sonia M. Portella (Org.). *Economia solidária e educação de jovens e de adultos*. Brasília: Inep/MEC, 2005.
- OLIVEIRA, Márcia Cristina de; TREZZA, Márcia; OLIVEIRA, Wellington. *Projeto Mova-Brasil: projeto político-pedagógico participativo: experiências do Mova-Brasil*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Petrobras/Federação Única dos Petroleiros, 2011.
- PADILHA, Paulo Roberto; FAVARÃO, Maria José; MORRIS, Erick; MARINE, Luiz. *Educação para a cidadania planetária: currículo intertransdisciplinar em Osasco*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- _____. *Educar em todos os cantos. Reflexos e Canções por uma educação Intertranscultural*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.
- _____. *Currículo Intertranscultural. Novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.
- _____. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.



Metodologia Mova

ROSAS, Agostinho da Silva; NETO, José Francisco de Melo. *Educação Popular: Enunciados Teóricos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Currículo: uma teoria e prática*. 3. ed. Tradução Ernani F. Da Fonseca Rosa. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

_____; CUKIERKORN, Monica M. de O. Braga. *Projeto Mova-Brasil: Alfabetização, cidadania e organização social*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Comitê Gestor do projeto – Petrobras, Federação Única dos Petroleiros; São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Construindo a avaliação do MOVA-SP*. São Paulo: PMSP/SME, 1992.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *MOVA-SP: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo*. São Paulo: PMSP/SME, 1989. (Caderno n. 1).

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luisa. *Levantando a Pedra: Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist, 2002. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez/IPF (Biblioteca Freiriana, n. 4).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo, Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

WEBER, Max. *A Política como Vocação*. Brasília, DF: UNB, 2003.

Sites acessados:

Sobre Sustentabilidade: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Sustentabilidade>>.

Acesso em: 17 set. 2006.

Relatório Brundtland, 1987: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Relat%C3%B3rio_Brundtland/>.

Acesso em 30 dez. 2011.

