



## PROJETO ECO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO POLO MINAS GERAIS – 2014



Parceiro



Patrocínio



Apoio





## Dados de Identificação – Polo Minas Gerais



### *Endereço e contatos da sede Polo Minas Gerais*

---

Montes Claros: Associação São Vicente de Paulo

Rua General Carneiro, 170, Centro – Montes Claros – MG – CEP 39.400-095

Telefone: (038) 3221-5973

Coordenação de Polo: (38) 9215-2827

### *E-mail do Polo e da Coordenação de Polo*

---

polomg.mova@paulofreire.org

mariahafonso.mova@paulofreire.org

Parceiro



Patrocínio



Apoio

Ministério da  
Educação



### *Equipe de Coordenação de Polo*

---

Articulador Social do Polo: Gildo Roberto Almeida

Coordenadora de Polo: Maria Aparecida Afonso Oliveira

Assistente Pedagógico: Luzia Alane Rodrigues

Auxiliar Administrativo: Simone A. dos Santos

Coordenação Pedagógica Nacional: Luiz Marine

Coordenação Administrativa Nacional: Sandra Pereira/Simone Pereira

### *Núcleos, localização e coordenadores locais*

---

<p><b>Núcleo:</b> Raízes Maxacali</p> <p><b>Coord. local:</b> Emílio Rocha dos Santos</p> <p><b>Sede:</b> Jequitinhonha</p> <p><b>Nº de turmas:</b> 15</p> <p><b>Dia e horário da formação semanal:</b> Sexta-feira, das 09:00 às 13:00</p>
<p><b>Núcleo:</b> Flores do Campo</p> <p><b>Coord. local:</b> Flaviane Alves dos Santos</p> <p><b>Sede:</b> Montes Claros</p> <p><b>Nº de turmas:</b> 16</p> <p><b>Dia e horário da formação semanal:</b> Sexta-feira, das 13:00 às 17:00 hs</p>
<p><b>Núcleo:</b> Frutos do Cerrado</p> <p><b>Coord. local:</b> Larissa Moraes de Siqueira</p> <p><b>Sede:</b> Montes Claros</p> <p><b>Nº de turmas:</b> 16</p> <p><b>Dia e horário da formação semanal:</b> Sexta-feira, das 09:30 às 13:30 hs</p>
<p><b>Núcleo:</b> Sertão Veredas</p> <p><b>Coord. local:</b> Eliane Baltazar da Costa</p> <p><b>Sede:</b> Belo Horizonte</p> <p><b>Nº de turmas:</b> 13</p> <p><b>Dia e horário da formação semanal:</b> Sexta-feira, das 09:00 às 13:00 hs</p>



*Turmas, parceiros / articuladores e educadores*



Foto: Emílio Rocha. Formação semanal do Núcleo. Jequitinhonha. 13/06/14

Parceiro



Patrocínio



Apoio





<b>NÚCLEO RAÍZES MAXACALI - Jequitinhonha/MG</b> <b>Coord. Local: Emílio Rocha dos Santos</b> <b>Parceiros: Cáritas Baixo Jequitinhonha, MST e FETAEMG</b> <b>Municípios: Almenara, Jequitinhonha, Felisburgo</b>		
<b>Município</b>	<b>Comunidade</b>	<b>Educador/a</b>
Almenara	Quilombola Marobá dos Teixeira	Maria da Glória Pinheiro da Silva
Almenara	Almenara	Delcídia Dutra Nunes
Jequitinhonha	Assentamento Campo Novo	Emílio Rocha dos Santos
Jequitinhonha	Bairro São Miguel	Maria Eunice Pereira da Silva
Jequitinhonha	Comunidade Araçatuba	Gabryela Santos
Jequitinhonha	Nova Esperança II – São Miguel	Bárbara Sâmara Viana Alves
Jequitinhonha	Assentamento Brejão	Kacilene Alves Rocha
Jequitinhonha	Comunidade Rural de Porto Alegre	Silvana dos Santos
Jequitinhonha	Fazenda Taquaril	Josley Matos Nunes
Jequitinhonha	Comunidade Rural do Retiro	Damiana Rodrigues Pardim
Jequitinhonha	São Pedro do Jequitinhonha	Maria Luiza Pereira
Felisburgo	Assentamento Terra Prometida	Kelly Gomes Soares
Felisburgo	Comunidade da Prata	Raquel Prates Barbosa
Jequitinhonha	Assentamento Franco Duarte	Josiane Chaves
Jequitinhonha	Comunidade Café	Maria Angélica Rodrigues



**Formação semanal em Montes Claros**

Parceiro



Patrocínio



Apoio





<b>NÚCLEO FLORES DO CAMPO - Montes Claros</b>		
<b>Coord. Local: Flaviane Alves dos Santos</b>		
<b>Parceiros: Usina de Biodiesel da Petrobrás e Jair Santos</b>		
<b>Municípios: Montes Claros e Mirabela</b>		
<b>Município</b>	<b>Comunidade/Bairro</b>	<b>Educador/a</b>
Montes Claros	Bairro Dr. João Alves	Marlene de Fátima Siqueira Brito
Montes Claros	Bairro Novo Delfino	Maria Zilda Batista Gonçalves
Montes Claros	Bairro Jardim Brasil	Eliane Fátima Rodrigues Oliva
Montes Claros	Bairro Santos Reis	Ildenice Pacheco da Silva
Montes Claros	Bairro Vila Castelo Branco	Cileide Ribeiro Lopes
Montes Claros	Bairro Village do Lago I	Elaine Regina Santos Freitas Tiago
Montes Claros	Bairro Parque Pampulha	Maria de Fátima Soares Clementino
Montes Claros	Jardim Alvorada	Maria Aparecida Chaves
Montes Claros	Bairro Alcides Rabelo	Sebastiana Silva Souza
Montes Claros	Bairro Esplanada	Eliane Santos
Montes Claros	Bairro Santa Efigênia	Dirce Alves Cordeiro
Montes Claros	Bairro Major Prates	Arlete Maria Silva Vilas Boas
Montes Claros	Bairro Maracanã	Laura Beatriz de Freitas Silva
Mirabela	São João	Patrícia Mendes Rodrigues



I Formação Geral em Belo Horizonte, 27/05/14

**NÚCLEO FRUTOS DO CERRADO - Montes Claros**

**Coord. Local:** Larissa Morais Siqueira

**Parceiros:** UBCM, MST e FETAEMG

**Municípios:** Mirabela, Coração de Jesus, Bocaiúva, Francisco Sá, Pirapora, Capitão Enéas e Montes Claros

Município	Comunidade	Educador/a
Mirabela	São José II	Laura Ferreira Rodrigues
Mirabela	Muquém- Veredas	Fazenda Gracielle Fiúza da Silva
Coração de Jesus	Riachão	Jéssica Moreira Fonseca
Coração de Jesus	Riacho Dantas	Fernanda Oliveira Fonseca
Brasília de Minas	Pitombeiras	Jaqueline Ferreira da Silva
Brasília de Minas	Riacho Pequeno	Nayara Moreira Souza
Bocaiúva	Acampamento Mazzan	Professor Telma Ferreira Silva
Pirapora	Acampamento Bandeira	José Mareli Zacarias Pinheiro
Montes Claros	Assentamento Norte	Estrela do Dinesia Aparecida dos Santos
Capitão Enéas	Assentamento Ribeiro	Darcy Maria José Gonçalves Cardoso
Engenheiro Dolabela	PA Betinho	Edilene Aparecida Pereira Souza





Francisco Sá	Baixa do Charquinho Comunidade Vargem Dourada	Selma Dias Ferreira dos Santos
Francisco Sá	Baixa do Charquinho	Cassilândia de Souza Rocha Oliveira
Guaraciama	Vargem Mimosa	Tatiane Santos Pereira



Foto: Luzia Alane. Formação Inicial. Montes Claros



<b>NÚCLEO SERTÃO VEREDAS - Belo Horizonte</b> <b>Coord. Local:</b> Eliane Baltazar da Rocha <b>Parceiros:</b> RECID, NEJA/UFMG <b>Municípios:</b> Ribeirão das Neves, Belo Horizonte, Raposos, Sabará, Contagem e Betim		
<b>Município</b>	<b>Comunidade/Bairro</b>	<b>Educador/a</b>
Ribeirão das Neves	Campo Silveira	Débora Lanziere dos Reis
Ribeirão das Neves	Bairro Florença	Janaína Glória da Silva Oliveira
Ribeirão das Neves	Bairro Porto Seguro	Rogério Baltazar Costa
Raposos	Morro das Bicas	Janaína Braz Amaral Pereira
Belo Horizonte	Ocupação Eliana Silva	Monah Karime El Kadri
Belo Horizonte	Ocupação Eliana Silva	Joyce Felipe Pinho
Belo Horizonte	Ocupação Urbana Rosa Leão	Charlene Cristiane Egídio
Belo Horizonte	Ocupação Urbana Guarani Kaiowá	Érica Coelho Espescht
Betim	Comunidade Salomé	Mônica Silveira Diniz Azevedo
Belo Horizonte	Morro do Papagaio/Barragem Santa Lúcia	Rayanne Nunes Abranches
Sabará	Comunidade Rural de Maquiné	Bárbara Stéfani Pereira Barbosa
Belo Horizonte	Comunidade de Rosaneves	Maria Irene da Silva



# Marco Referencial PEPP

**São Paulo  
Junho/2014**

Parceiro



Patrocínio



Apoio





## Expediente

### **Instituto Paulo Freire (IPF)**

São Paulo - SP

(11) 3021-0670

[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)

### **Federação Única dos Petroleiros (FUP)**

Rio de Janeiro - RJ

(21) 3852-5002

[www.fup.org.br](http://www.fup.org.br)

### **Petrobras**

Rio de Janeiro - RJ

[www.petrobras.com.br](http://www.petrobras.com.br)

Parceiro



Patrocínio



Apoio





## Sumário

1. Apresentação	13
2. Introdução	14
3. Histórico do Projeto MOVA-Brasil	17
4. Função Social da Educação	25
5. Princípios da Educação Popular	29
6. Concepção de Cultura	31
7. Concepção de Educação e Trabalho	33
8. Concepção de Jovem	40
9. Concepção de Adulto	43
10. Concepção de Idoso	44
11. Concepção de Conhecimento, Ensino e Aprendizagem	46
12. Concepção de Alfabetização	51
13. Dimensão Socioambiental do MOVA-Brasil: a Eco-responsabilidade na e da Educação	56
14. Dimensão da Diversidade como Direito Humano	62
15. Diversidade Étnico-racial	73
16. Concepção de Avaliação Formativa, Dialógica, Continuada	87
17. Educação Popular em Direitos Humanos	96
18. Declaração Mundial sobre Educação para Todos	101
19. Marco de Ação de Belém	108
20. Sistematização dos Dados Identificados na Leitura do Mundo nas Turmas	115
21. Perfil dos/as Educandos/as	134
22. Plano de Ação do Polo Minas Gerais	138



## 1. Apresentação

O Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) é o documento que expressa a compreensão teórico-metodológica do Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania, articulando as questões relacionadas tanto aos conceitos quanto às práticas desenvolvidas em cada Polo, e traduz o sonho coletivo dessa comunidade da alfabetização para a cidadania planetária, na qual os educandos e educandas atuam como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, com responsabilidades políticas, socioambientais, culturais, locais e globais.

O PEPP do MOVA-Brasil contém duas grandes partes: uma geral, comum a todos os nove Polos; e uma específica, que contempla a diversidade de cada Polo. Na parte comum, encontram-se o Marco Referencial e as ações gerais do Projeto. Na parte específica, encontram-se a caracterização do Polo e o plano de ação de cada Núcleo.

Este documento retrata a construção coletiva de um processo, orientador e mobilizador das ações dos Polos, o qual envolveu os sujeitos: educandos(as), monitores, coordenadores locais, equipes de coordenação de Polo, parceiros locais, articuladores sociais, comitê gestor, e representantes das comunidades onde o Projeto atua.

No PEPP do MOVA-Brasil encontramos o que entendemos por Educação Popular, conhecimento, ensino e aprendizagem, alfabetização, metodologia, socioambiental, jovem, adulto e idoso, diversidade, cultura, educação, trabalho e economia solidária. Todos esses fundamentos teóricos constituem o Marco Referencial do Projeto e subsidiam a construção do plano de ação, elaborado a partir da caracterização de cada um dos nove Polos.

Esperamos, com essa construção a várias mãos, sob diferentes olhares, e que todos os integrantes do MOVA-Brasil possam tomá-lo como referência, tanto para apresentar o Projeto em diferentes espaços e situações quanto para o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, buscando garantir a unidade na diversidade e estabelecer os diálogos necessários com outros agentes e programas educacionais na consolidação de iniciativas educacionais de qualidade social.



## 2. Introdução

A perspectiva metodológica adotada neste Projeto é fundamentada na Educação Popular e na teoria de Paulo Freire e em experiências anteriores dos demais Movas, as quais relacionam a leitura da palavra à Leitura do Mundo. Nesse sentido, a ação pedagógica se desenvolve a partir da realidade do educando, identificando-se as situações significativas presentes no contexto em que ele está articulado à teoria do conhecimento e à concepção de educação, fazendo o diálogo entre a teoria e a prática.

A metodologia não se restringe a um conjunto de métodos ou técnicas a serem utilizados nas nossas ações, mas envolve a articulação entre questões de natureza teórica, de métodos, técnicas e procedimentos mobilizados em diferentes atividades. Podemos afirmar que o movimento da práxis expressa essa concepção de metodologia por se tratar de uma ação refletida por uma determinada teoria, resignificando a ação anterior, transformando-a numa nova ação; ou seja, é o diálogo entre teoria e prática, numa relação de interdependência.

É a partir do estudo da realidade que emergem os temas geradores que orientam a escolha dos conteúdos a serem problematizados no processo ensino e aprendizagem, para a compreensão dessa realidade e busca de alternativas de intervenção social. Leva-se em consideração o percurso pedagógico traçado por Paulo Freire, de maneira articulada e interdependente: a Leitura do Mundo, a problematização e a intervenção na realidade.

Para tanto, partir da realidade concreta significa reconhecer que são as necessidades práticas que motivam educadores e educandos à busca do conhecimento teórico. Teorizar a prática significa pensar sobre ela, problematizar as necessidades, levantar questões que indaguem a realidade, que façam os educandos pensarem juntos com seus educadores sobre suas ações. Para isso, é preciso buscar embasamentos teóricos que nos auxiliem a pensar a prática social, a compreender dimensões que não estão claras. E voltar à prática para transformá-la, o que requer retomar o exercício de suas ações diárias, com referenciais mais elaborados, e agir de modo mais competente, mais compreensivo e mais comprometido com a transformação social. E a verificação, por meio da Leitura do Mundo inicial, é a nossa porta de entrada para tentar apreender a



realidade à nossa volta.

A Leitura do Mundo inicial, como procedimento metodológico pautado na dialética e em uma nova razão, é o ponto de partida para a construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico do Projeto MOVA-Brasil. A primeira aproximação da leitura que educandos e educadores fazem de suas realidades é feita a partir de questões orientadoras e atividades de pesquisa, relatos de história de vida, debates, dentre outros que possibilitam a identificação das situações significativas e a definição dos temas geradores, subtemas e conteúdos abordados.

Daí a importância da criação de estratégias para o estudo e problematização da realidade, do desenvolvimento de atividades diversificadas articulando as diferentes áreas do conhecimento e utilização dos mais variados recursos facilitadores. Estes momentos são primordiais para intensificar a construção da identidade e fortalecimento da cidadania dos(as) educandos(as), para possibilitar o processo de reflexão a partir da realidade que faz extrapolar o dado imediato, como também a aquisição e domínio do código escrito durante todo o desenvolvimento do trabalho.

O Projeto MOVA-Brasil se pauta pelos princípios da dialogicidade, da democracia, do respeito à diversidade, da convivência com a diferença, da participação ativa e da autonomia dos sujeitos.

No Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania, os diversos momentos da Leitura do Mundo são constitutivos de seus procedimentos metodológicos. Como forma de contribuir para a operacionalização da Leitura do Mundo inicial, sugerimos os seguintes procedimentos:

- sensibilização e esclarecimento aos educadores e educandos sobre a importância da Leitura do Mundo inicial;
- elaboração coletiva do planejamento;
- decisão coletiva sobre a realização da Leitura do Mundo inicial;
- delimitação do espaço a ser investigado;
- elaboração de um roteiro de investigação;
- observação de alguns aspectos relevantes do espaço geográfico;
- definição das pessoas da localidade a serem entrevistadas (liderança comunitária, parlamentar, liderança religiosa, comerciante, morador antigo, rezadeira, parteira, enfermeira, policial);
- elaboração do roteiro de entrevista, considerando-se as dimensões socioeducacional,





sociocultural, socioambiental, socioeconômica, sociopolítica;

- seleção e organização do material a ser utilizado na saída a campo;
- sistematização dos dados resultantes da saída;
- exposição dos dados de cada grupo e comentários gerais sobre a saída a campo;
- problematização dos dados;
- formação de blocos de assuntos;
- análise dos dados e levantamento de possíveis temas geradores;
- relação de subtemas;
- votação do tema gerador;
- o tema gerador e a organização do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar ou intertransdisciplinar;
- relação entre as áreas do conhecimento e o tema gerador;
- seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos a partir do tema gerador;
- processo avaliativo.

### 3. Histórico do Projeto MOVA-Brasil

O Projeto MOVA-Brasil tem um passado que remonta a 1989. Foi neste ano que Paulo Freire, secretário de Educação do Município de São Paulo, lançou o Movimento de Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP) na Câmara Municipal de São Paulo, no dia 28 de outubro de 1989, afirmando que iria “respeitar os Movimentos Sociais Populares”, sem os quais “fracassaremos”. Ele dava origem, assim, a uma concepção nova de programa de Educação de Jovens e Adultos, tendo a parceria entre Estado e organizações da sociedade civil como intuição original. Ele afirmava que o Estado sozinho não iria acabar com o analfabetismo no Brasil e que era preciso envolver a sociedade civil. Ele conseguiu firmar cerca de 100 convênios com ONGs, universidades, movimentos sociais e populares.

Depois de quatro anos de construção, o MOVA-SP deixou um saldo positivo não apenas no campo da Educação de Jovens e de Adultos, mas, principalmente, no campo da organização popular. Ele contribuiu para o fortalecimento das organizações da sociedade civil que se constituíram, a partir do “Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Jovens e de Adultos”, num importante ator

Parceiro

Patrocínio

Apoio



social na cidade de São Paulo.

Depois da experiência de Paulo Freire, várias Prefeituras, inspiradas no MOVA-SP, criaram seus Movas e muitos educadores e instituições se envolveram na continuidade do movimento. Entre as instituições e organizações que deram continuidade ao Mova estão a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Instituto Paulo Freire (IPF) e o Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC) da PUC de São Paulo.

Movas foram sendo criados em vários estados (Acre, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Mato Grosso) e numerosos municípios (Ipatinga-MG, Porto Alegre-RS, Belém-PA, Diadema-SP, Ribeiro Pires-SP, Santo André-SP, São Bernardo do Campo-SP, Guarulhos-SP, Embú-SP).

Inicialmente, esses vários Movas não tinham espaço comum de discussão. Em comum apenas o sonho de construir uma alternativa educacional ao neoliberalismo e uma metodologia, uma filosofia de Educação de Jovens e Adultos, que ia se constituindo na dinâmica do próprio movimento. Em outubro de 2001, foi realizado o primeiro Encontro Nacional de Movas. Os encontros dos Movas, a partir de junho de 2004 passariam a integrar uma rede nacional chamada “Rede MOVA-Brasil”.

O Programa de Governo 2002 da Coligação Lula Presidente, no Caderno Temático “Uma escola do tamanho do Brasil” (p. 20), assume como proposta de governo o “MOVA-Brasil” a ser “implantado” para “erradicar o analfabetismo absoluto de jovens e adultos num prazo de quatro anos, envolvendo os diversos segmentos da sociedade civil organizada e os três níveis de governo, valorizando as experiências locais”. No entanto, o Ministério da Educação instituiu em seu lugar o programa Brasil Alfabetizado. O “MOVA-Brasil” não foi implantado como política pública, mas a mobilização em favor de um programa mais amplo, de caráter nacional, com a Metodologia Mova continuou.

Conversas já estavam acontecendo desde 2001, em diversas reuniões, com diversos atores sociais, inclusive no Fórum Social Mundial (FSM), mas não se conseguia viabilizar o Projeto por falta de recursos, até que uma iniciativa conjunta entre IPF, FUP e Petrobras permitiu dar origem a um Projeto com a Metodologia Mova no contexto do Programa Fome Zero Petrobras. O sonho tornou-

Parceiro



Patrocínio



Apoio





se realidade e o Projeto MOVA-Brasil foi iniciado em agosto de 2003.

### **O Projeto MOVA-Brasil**

A Metodologia Mova, com mais de duas décadas de existência, está mais do que consolidada e é hoje uma referência internacional quando se trata de Educação de Adultos. É uma das grandes e originais contribuições de Paulo Freire à pedagogia universal. A “Metodologia Mova” resume a trajetória deste educador no campo da alfabetização de adultos, na qual incorporou não só o letramento e a conscientização, mas, igualmente, a necessidade de associar o aprendizado da cultura letrada e do cálculo à cidadania, ao trabalho, à geração de emprego e renda e aos direitos humanos. O Projeto MOVA-Brasil visa também a formar a população para que reivindique e tenha acesso às políticas públicas, muitas vezes negadas às populações mais empobrecidas, em particular o direito à educação.

O Projeto MOVA-Brasil, portanto, insere-se na tradição freiriana da Educação Popular. Seus princípios metodológicos, bem como sua estrutura, organização e funcionamento, sua concepção da formação inicial e continuada, inserem-se na tradição da educação libertadora. Ele mexe com as causas do analfabetismo ligadas à pobreza. O sucesso desse Projeto deve-se ao trabalho de numerosos educadores e educadoras, verdadeiros militantes, extremamente empenhados nessa causa e nessa concepção da educação. Ele tem sido um êxito onde outras iniciativas fracassaram ou tiveram um desempenho menor. Ele faz parte hoje da “Rede MOVA-Brasil”.

Ao longo de quase dez anos de existência, o Projeto MOVA-Brasil acumulou grande experiência e muitos saberes no campo da alfabetização, da administração, da gestão participativa e compartilhada. Até agora todos os trabalhos foram executados com extremo cuidado, com muito diálogo e empenho ético-político. Nesses anos, o Projeto em parceria deu também enorme contribuição ao desdobramento da própria metodologia do Mova, constituindo-se numa modalidade própria e exitosa, enriquecendo-a. Trata-se de uma experiência sem precedentes na história da Educação Popular da região. O Projeto MOVA-Brasil é um caso particular e exemplar da Metodologia Mova.

O Projeto incentiva a participação em eventos sociais e populares, nacionais e internacionais, a inserção comunitária, a mobilização e intervenção social e as parcerias locais (governamentais e



não governamentais). O Mova tornou-se um ponto focal de articulação social e de mobilização. Suas ações vão muito além da alfabetização, da aquisição da cultura letrada incluindo a economia solidária, a agricultura familiar, o artesanato, o reflorestamento, o desenvolvimento local e regional, o desenvolvimento sustentável, redes sociais e interfaces com os temas: juventude, pontos de cultura, questão de gênero, portadores de deficiências, indígenas, negros, quilombolas e outros.

Uma das causas do êxito do Projeto é a clareza em relação aos objetivos gerais e específicos do Projeto e a clara definição de responsabilidades do comitê gestor (IPF, FUP e Petrobras), da articulação social, da coordenação nacional (técnico-pedagógica, pedagógica e administrativa), de coordenadores de Polos e seus assistentes (pedagógicos e administrativos), da coordenação local (coordenadores e monitores). A avaliação, permanente e em processo, tem sido outro ponto forte do Projeto. Como previa Paulo Freire, os articulares sociais teriam uma importância vital para o dinamismo da metodologia e do Projeto.

As orientações básicas para o processo de articulação das turmas, os procedimentos para firmar parcerias locais e para a divulgação do Projeto, têm sido importantes para a unicidade do Projeto, num país de dimensões continentais e com grande diversidade regional. Muito importante tem sido a clareza em relação aos cargos, funções, carga horária, tipo de trabalho e salário de cada pessoa contratada, inclusive em relação ao perfil de cada um e ao processo de seleção. Isso nos dá enorme tranquilidade em relação à continuidade do Projeto daqui para frente.

A Metodologia Mova ganhou em extensão e qualidade com o Projeto MOVA-Brasil, atingindo um alto grau de elaboração teórica, fundamentada em numerosas práticas, sendo reconhecida hoje nacional e internacionalmente, tanto pela quantidade de trabalhos publicados sobre o Projeto quanto pelo número de referências que podem ser encontradas na internet sobre ele.

Estamos hoje diante de um novo contexto nacional e internacional. No nível internacional, enfrentamos uma crise econômica que certamente trará reflexos no plano interno, embora estejamos mais preparados hoje para enfrentá-la, como nos tem dito a presidenta Dilma Roussef. No nível interno, passamos por um ciclo virtuoso de crescimento que demanda cada vez mais mão de obra qualificada. É natural, portanto, que nossos alunos estejam demandando cada vez mais



atenção para certos temas ligados ao mundo do trabalho e do emprego.

**Diretrizes para o Projeto:**

- respeitar a diversidade;
- dar prioridade à juventude;
- atuar em sinergia com políticas públicas;
- realizar ações estratégicas, sistêmicas e multi-institucionais.

No Projeto MOVA-Brasil cada parceiro tem sua função. A Petrobras é patrocinadora, a FUP é articuladora e o IPF o executor do Projeto. O Projeto tem um Comitê Gestor composto por dois representantes de cada parceiro.

Nos estados e municípios onde são desenvolvidas as ações do Projeto, são estabelecidas outras parcerias, com entidades e governos locais, para garantir a concretização dos objetivos propostos. Estas parcerias podem se dar tanto para o fornecimento do espaço físico e infraestrutura para a formação e para as salas de aula, como para a composição da equipe de coordenadores, alfabetizadores e turmas de alfabetizandos. Fica a cargo do Comitê Gestor o estabelecimento de parcerias locais para a gestão parcial das ações do Projeto no Polo.

O Projeto, ao estabelecer uma relação de parceria nos locais onde será implantado, busca fortalecer as comunidades, entidades e rede pública, para que possam multiplicar e continuar a metodologia. Em 2014, o Projeto está sendo desenvolvido em 12 meses, sendo nove meses ininterruptos de aula, com a seguinte proposta de implantação:

1. Cada Polo do Projeto é formado por: coordenador de Polo; assistentes pedagógicos; auxiliares administrativos; coordenadores locais (um para cada 15 alfabetizadores); alfabetizadores (um para cada 20 a 25 alunos).
2. Em cada Polo, daremos os seguintes passos: reunião entre o Comitê Gestor e os parceiros locais; definição dos municípios participantes e Núcleos, pelos parceiros locais; seleção e contratação dos coordenadores de Polo, dos assistentes pedagógicos, dos auxiliares administrativos, dos coordenadores locais e dos alfabetizadores; definição da formação inicial dos coordenadores de



Polo, dos assistentes pedagógicos, dos auxiliares administrativos, dos coordenadores locais e dos alfabetizadores; implantação e implementação do Projeto.

3. De 2013 a 2014, o funcionamento do Projeto compreende a seguinte dinâmica:

3.1. Contratação dos monitores e coordenadores locais: cada alfabetizador poderá permanecer no Projeto por uma etapa de dez meses cada e será contratado por CLT prazo determinado; cada coordenador local poderá permanecer no Projeto por uma etapa de onze meses cada e será contratado por CLT prazo determinado.

3.2. Formação inicial e continuada da coordenação de Polo: formação inicial em quarenta horas aos coordenadores de Polo, assistentes pedagógicos e auxiliares administrativos. No desenvolvimento desses encontros, estão previstos estudos relacionados às especificidades do Projeto MOVA-Brasil, planejamento, avaliação permanente, organização de encontros e eventos, gestão administrativa, elaboração e produção de subsídios, propiciando a sistematização das experiências vivenciadas com o objetivo de aprimorar a ação desencadeada. A formação será realizada pela equipe técnico-pedagógica do Projeto MOVA-Brasil e equipe pedagógica do IPF, contando com a integração de profissionais especializados em temas específicos; formação continuada, em quatro encontros de 24 horas, totalizando 96 horas, aos coordenadores de Polo, assistentes pedagógicos e auxiliares administrativos do MOVA-Brasil.

3.3. Formação inicial e continuada dos coordenadores locais e alfabetizadores: formação inicial em 24 horas aos coordenadores locais, realizada pelas coordenações dos Polos e acompanhada pela coordenação técnico-pedagógica do Projeto MOVA-Brasil e equipe pedagógica do IPF; formação inicial em quarenta horas, aos alfabetizadores e coordenadores locais, realizadas pelas coordenações dos Polos e acompanhadas pela coordenação técnico-pedagógica do Projeto MOVA-Brasil e equipe pedagógica do IPF. Essa formação poderá ser desenvolvida em duas etapas: 24 horas para fundamentação sobre a proposta político-pedagógica 16 horas para a dinâmica de funcionamento, instrumentais de registro e sistematização; nos Polos novos ou com equipe de coordenação nova, a formação inicial será realizada pela coordenação técnico-pedagógica do Projeto MOVA-Brasil e equipe pedagógica do IPF; formação permanente, em quatro encontros de 16 horas, totalizando 64 horas, aos alfabetizadores e coordenadores locais, realizadas pelos coordenadores de Polo juntamente com os assistentes pedagógicos e auxiliares administrativos, contando com a integração de profissionais de outras ações; realizar dez encontros mensais de oito horas, com os coordenadores locais. Os encontros serão de responsabilidade dos coordenadores



de Polo juntamente com os assistentes pedagógicos e auxiliares administrativos, totalizando 80 horas. Esses encontros visam à elaboração e preparação dos cursos de formação dos alfabetizadores, acompanhamento da frequência dos alunos e alfabetizadores, elaboração de cronogramas e de relatórios das atividades, prestação de contas e avaliação.

3.4. Responsabilidades da equipe de coordenação nacional: assegurar a concretização dos princípios Político-Pedagógicos do Projeto MOVA-Brasil e a qualidade do trabalho educativo realizado com as turmas; possibilitar a alfabetizadores e coordenadores se apropriarem de instrumentos básicos para o desenvolvimento de suas atividades no MOVA-Brasil; incentivar o registro pelos alfabetizadores e coordenadores locais de suas atividades, no sentido de fazer desse material uma ferramenta essencial para o conhecimento da prática e sua reformulação; garantir a interface entre o Projeto MOVA-Brasil e os demais Projetos e áreas do Instituto Paulo Freire; manter interface com Comitê Gestor no que diz respeito à execução do Projeto; elaborar os relatórios e as sistematizações demandadas pelo Projeto; participar de espaços de discussão da Educação de Jovens e Adultos, de forma a integrar o Projeto em discussões.

3.5. Responsabilidades de alfabetizadores, coordenadores locais, assistentes pedagógicos, auxiliares administrativos e coordenadores de Polo: assegurar a concretização dos Princípios Político-Pedagógicos do Projeto MOVA-Brasil e a qualidade do trabalho educativo realizado com as turmas; desenvolver conteúdos relativos à especificidade da EJA e ao processo de ensino e aprendizagem; desenvolver temas geradores voltados à realidade local: participação cidadã, economia solidária, segurança alimentar, entre outros; possibilitar a alfabetizadores e coordenadores se apropriarem de instrumentos básicos para o desenvolvimento de suas atividades no MOVA-Brasil; executar as ações de solicitação de numerário e prestação de contas para o desenvolvimento das ações do Projeto; incentivar o registro pelos alfabetizadores e coordenadores locais de suas atividades no sentido de fazer desse instrumento uma ferramenta essencial para o conhecimento da prática e sua reformulação.

3.6. Conteúdo da formação inicial: realizar encontros de formação inicial com coordenação de Polo: coordenador, assistentes pedagógicos e auxiliares administrativos; com coordenadores locais e alfabetizadores, de 40 horas, com o seguinte conteúdo: contexto da EJA no Brasil; sujeitos da EJA: educadores(as) e educandos(as); diagnóstico da leitura, escrita e matemática: perfil de letramento dos(as) educandos(as); cultura e conhecimento; Leitura do Mundo, Leitura da Palavra; atualização do Projeto Eco-Político-Pedagógico; cidadania e políticas públicas. Instrumentos de trabalho pedagógico: planejamento, registro e avaliação; gestão do Polo e do Projeto;



encaminhamentos das atividades em cada Polo.

3.7. Conteúdo das formações continuadas: cada grupo desenvolverá a formação continuada com seu grupo local. Os temas serão definidos no processo, de acordo com as necessidades detectadas na prática dos alfabetizadores, de sua leitura da realidade e das dificuldades encontradas.

3.8. Encontro de educandos(as) do Projeto MOVA-Brasil – Ação de Mobilização Social com o objetivo de intensificar as ações de mobilização social, o Encontro de Educandas e Educandos do Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania pretende ampliar a participação dos(as) educandos(as), no processo de reflexão e proposição sobre as políticas de Educação para Jovens e Adultos.

Esta ação começa na sala de aula, passa pelo Núcleo e se conclui com o Encontro Estadual dos(as) Educandos(as). Em todas as etapas, a comunidade e os parceiros envolvidos participam na construção do processo. A relevância dessa construção se constitui na mobilização local, regional e estadual, tendo em vista que as secretarias municipais e estaduais de educação, gradativamente, vêm se envolvendo com o Projeto e buscando diálogos efetivos para a travessia dos(as) educandos(as) do MOVA-Brasil para a EJA. Foram realizados, no ano de 2012, dez encontros estaduais de educandos(as).

3.9. Projeto MOVA-Brasil e a formação profissional: A educação profissional no Projeto MOVA-Brasil, não duplica esforços de outros Projetos. Ao contrário, soma-se a eles, se articula com eles, levando em conta a política nacional de qualificação profissional do Ministério do Trabalho e Emprego, consagrada no Plano Nacional de Qualificação, em vigor desde 2003.

O programa Brasil Sem Miséria, criado pela presidenta Dilma em 2010, incluiu como um dos três eixos estruturantes a “formação profissional”, respondendo positivamente a essa demanda. Essa é também a visão do Marco de Ação da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), da Unesco, realizada em Belém, em 2009. E também a política defendida pelo MEC para essa modalidade da educação básica em seus parâmetros curriculares para EJA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação estabelecem como eixos estruturantes da Educação de Jovens e Adultos o trabalho e a cidadania.

Dessa forma, o Projeto MOVA-Brasil vem oferecendo relevante contribuição em nível nacional, consolidando, cada vez mais, a cada ano, “desenvolvimento” e “cidadania”. Nas suas inúmeras





salas de alfabetização, a “cidadania” vem se fortalecendo na medida em que homens e mulheres – jovens, adultos e idosos deste país – compartilham suas “Leituras do Mundo”, aprendem a ler e a escrever, e se preparam para reescrever suas histórias, reinventando e construindo novas realidades e, para isso, para ampliar a cidadania, o “desenvolvimento” precisa caminhar junto, inserindo-os no mundo do trabalho, abrindo novas oportunidades de ressignificar suas existências.

Alguns Polos do MOVA-Brasil, ao longo desses anos de atuação, já vêm desenvolvendo ações profissionalizantes, tanto relativas ao mercado formal quanto aquelas ligadas à economia solidária.

A economia solidária tem se constituído numa grande estratégia de enfrentamento do desemprego e da exclusão social. Ela também exige uma qualificação sócio-profissional específica. Na formação profissional em economia solidária, os educandos participam desde o início do processo de construção dos conteúdos, no planejamento das aulas, na execução e na avaliação do programa de formação. (ÂNTUNES, NERI, STANGHERLIM, 2011, p.29).

Há que se considerar, ainda, que muitos dos educandos do Projeto MOVA-Brasil já trabalham, por isso, a alfabetização que defendemos precisa articular com a formação profissional e com o exercício da cidadania ativa, para assegurar uma educação integral.

A necessidade de garantir maior reflexão e aprimoramento dessa prática na perspectiva de um currículo aberto às necessidades locais e assegurar o reconhecimento, a certificação formal desses saberes e competências adquiridas ao longo da vida.

A profissionalização do educando é um elemento que irá estimular a adesão ao programa e, principalmente, a permanência, evitando a evasão. A própria Petrobras poderá beneficiar-se, contando com trabalhadores melhor qualificados.

Os articuladores sociais do Projeto, com isso, podem ter mais possibilidades de encontrar parceiros para, vinculando ações concretas, estágios em diferentes áreas.

O Instituto Paulo Freire adquiriu grande experiência na formação profissional no convênio que executou com o Ministério do Trabalho e Emprego, em 2008-2009, assumindo, em nível nacional, o Plano Setorial de Qualificação Social e Profissional em Economia Solidária (Planseq-Ecosol), em parceria com seis entidades do setor: a União e Solidariedade de Cooperativas e Empreendimentos



de Economia Social (Unisol), a Associação Nacional de Trabalhadores e Empresas em Autogestão (Anteag), o Grupo Colmeia de Projetos, Assessorias e Serviços, a Associação dos Empreendimentos Solidários em Rede (Emrede), o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Aplicada (Irapaa), a Fundação Produzir, Desenvolver e Preservar (Modert). Essa experiência será muito útil agora nessa nova fase de desenvolvimento do Projeto MOVA-Brasil.

Fase/etapa	Período	Abrangência
1ª fase	janeiro a outubro (2004)	BA, CE, RJ, RN e SP
2ª fase	novembro (2004) a julho (2005)	BA, CE, RJ, RN, SE e SP
3ª fase	agosto (2005) a abril (2006)	BA, CE, RJ, RN, SE e SP
4ª fase	agosto (2006) a junho (2007)	BA, CE, PE/PB, RJ, RN, SE/AL e SP
1ª etapa (2008)	agosto (2007) a junho (2008)	AM, BA, CE, MG, PE/PB, RJ, RN, SE/AL
2ª etapa (2009)	dezembro (2009) a novembro (2010)	AM, BA, CE, MG, PE/PB, RJ, RN, SE/AL
3ª etapa (2010)	dezembro (2010) a dezembro (2011)	AL, AM, BA, CE, MG, PE/PB, RJ, RN, SE
4ª etapa (2011)	dezembro (2011) a dezembro (2012)	AL, AM, BA, CE, MG, PE/PB, RJ, RN, SE

## 4. Função social da educação

É necessário oferecer escola pública para todos, adequada à realidade onde está inserida, para que seja de qualidade. Neste sentido, ela deve ser democrática pela gestão participativa, que integre a comunidade e os movimentos populares na construção e definição de sua identidade. Enfim, ela deve ser autônoma, isto é cidadã. (GADOTTI, 2008, p. 59-60).

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

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



Para Paulo Freire, a relação entre educador e educando é de compartilhamento de saberes diferentes, cada um com uma carga de conhecimento e sua parcela de responsabilidade na construção de novos conhecimentos. Cabe ao educador lançar mão de procedimentos metodológicos para que os educandos reconheçam que sabem um conjunto de coisas e ajam para saber o que ainda não sabem. Esses saberes devem ser sempre contextualizados a fim de que os educandos percebam a importância desses conhecimentos para suas vidas e possam, desse modo, saber mais e viver melhor.

Essa concepção de educação do Projeto MOVA-Brasil, como não poderia ser de outra forma, está diretamente vinculada ao conceito de Educação Popular expresso a seguir:

A Educação Popular possibilita que educadores(as) e educandos(as) situem-se e ajam reflexivamente no contexto local e geral da sociedade. O(A) educador(a) é o(a) provocador(a) no processo de construção de saberes do mundo e na compreensão do mundo que o cerca, estimulando o(a) educando(a), por meio do diálogo, a trocar experiências, ampliar saberes e intervir na realidade. Para Paulo Freire, o diálogo é condição para o conhecimento, que implica comprometimento com a promoção da vida. O ato de conhecer se dá num contexto social em que o diálogo é o mediador e o fertilizador deste processo. (PADILHA; FAVARÃO; MORRIS; MARINE, 2011, p. 51).

Por isso é que a Educação Popular dialoga com os saberes da comunidade e dos educandos. Eles são considerados de grande importância para a humanidade por fazerem parte do conjunto de conhecimentos que as pessoas construíram ao longo da vida; estão baseados nas experiências concretas do seu dia a dia. Portanto, esses saberes foram fundamentais para a vida de milhões de pessoas que desempenham diferentes funções na sociedade, de uma maneira geral, e no mercado de trabalho formal ou informal, em particular. São saberes relacionados à Química, Física, Matemática, Biologia, Língua Materna, Agronomia, Artesanato, Medicina, Economia, Cultura e outros domínios do conhecimento humano.

O reconhecimento e a valorização desses saberes são constitutivos da Educação Popular e da educação como prática da liberdade, visando-se a estabelecer a devida articulação entre esses conhecimentos e os saberes historicamente sistematizados pela humanidade, na perspectiva da qualidade social que buscamos com a prática pedagógica, que tem como principal finalidade contribuir para a construção da autonomia de todos os envolvidos. Como afirma Brandão (2011



apud PADILHA; FAVARÃO; MORRIS; MARINE, 2011, p. 63),

As diferentes expressões e dimensões das “culturas populares” não devem ser apenas “levadas em conta” como fragmentos folclóricos de modos de ser, pensar, viver e agir populares, mas devem ser assumidas como a substância social que fundamenta nossa proposta de educação. [...] Ao partir das comunidades, dos movimentos, dos grupos e dos setores populares, ela (a educação) reconhece que os seus modos de vida, suas formas sociais de ser e, enfim, suas culturas, são não algo a apagar, a transcender ou a transformar de fora para dentro. Elas são, ao contrário, a matéria-prima fundadora. São unidades, teias e redes de símbolos, de saberes, de significados únicos e essenciais. É “aquilo” através do que pessoas educandas e comunidades populares aprendentes entram em relação dialógica com “educadores populares intertransculturais” para realizarem, com eles e através deles, a construção de seus próprios, novos e inovadores saberes.

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

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

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

Deste modo, o ato de educar pressupõe estar consciente das escolhas realizadas em relação aos conteúdos, às metodologias, à avaliação, à comunicação, à convivência etc. Dependendo das



decisões, ou seja, das escolhas que fazemos, a educação que realizamos pode ser transformadora e emancipadora ou conservadora – contribuir para a manutenção da organização e dinâmica social.

No caso do Projeto MOVA-Brasil, busca-se a concretização da concepção crítico-libertadora cuja principal referência é o educador Paulo Freire, criador, juntamente com os movimentos populares da cidade de São Paulo, do Programa MOVA-SP. A materialização desse conceito de educação e um pouco da organização do Programa pode ser resumido nas palavras da coordenadora do MOVA-SP (1989-1992), Silvia Telles (2012), em seu artigo *Paulo Freire e o Projeto Mova-SP*:

O MOVA-SP teve por princípio uma educação libertadora, emancipatória, em que a ação educativa objetivava a construção da identidade de sujeitos/educandos como cidadãos de direitos; portanto, exigiu um processo substantivo de formação permanente, dos educandos, dos educadores e supervisores populares e dos educadores da Secretaria de Educação, para a garantia de sua qualidade político-pedagógica e “qualidade de suas ações sociais”, motivo de avaliação e processo de sistematização do trabalho realizado.

Em que pesem esses mais de vinte anos que separam a criação do Mova na cidade de São Paulo e a terceira etapa do Projeto MOVA-Brasil, em dez estados da federação, podemos considerar que a concepção de educação permanece atual e servindo de parâmetro para as práticas desenvolvidas nas salas de aula no MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania. Como afirma a educanda do Polo Sergipe, Dona Ana, de 68 anos:

Quando entrei no Mova, já tava entrando em depressão, hoje já lê e escreve. Ninguém deixe o MOVA-Brasil, aproveite e chame outras pessoas, o Mova não ensina só a ler e escrever, a gente aprende outras coisas também.

A prática educativa do Projeto é regida pelos princípios básicos freirianos. Dentre eles, destacam-se a ideia de que a Leitura do Mundo precede a leitura da palavra, de que o conhecimento deve ser mediado pela problematização constante da realidade, estabelecendo assim uma educação da pergunta e da pesquisa. Compreende-se ainda que a problematização consista na busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido. Deste modo, o conhecimento se constrói a partir da ação-reflexão-ação, ou seja, da práxis.

Como prática educativa libertadora, a nossa ação deve proporcionar aos sujeitos envolvidos a compreensão de que a forma como o mundo está sendo não é a única possível: conscientização. O conhecimento construído nessa perspectiva tem a função de motivar e impulsionar a ação



transformadora. O ser humano deve entender a realidade como passível de modificação e a si mesmo como capaz de modificá-la.

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

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

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

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

## 5. Princípios da Educação Popular

Educação Popular é uma noção que remete às diferentes experiências e conhecimentos pedagógicos, que foram e continuam se acumulando no seio dos movimentos e das lutas



populares, como ferramentas para fortalecê-los. Suas principais características são: justiça social; democracia participativa e transformação social. Concebe o ser humano como sujeito-parte do processo e centro da atuação.

A Educação Popular é comprometida com a construção de uma sociedade justa, democrática. Parte da realidade da população, disseminada pelos movimentos sociais. Valoriza a dialogicidade, a horizontalidade e o conhecimento prévio do indivíduo. Promove a autonomia por meio da ação-reflexão-ação. É a expressão do movimento cultural.

Sendo assim, a Educação Popular, sob a formulação freiriana, deve ser entendida como uma ferramenta de transformação social; num contexto de luta contra as diferentes formas de opressão e negação das liberdades, é o exercício da “Educação como Prática de Liberdade”.

Diferente da educação formal, a Educação Popular tem um sentido transformador imerso no meio popular. Na concepção histórico-crítica de educação, a concepção de Educação Popular se pauta pelos seguintes princípios:

- ético: que promove o respeito ao ser humano, combatendo qualquer tipo de discriminação social. A Educação Popular está claramente comprometida com os grupos populares que são os sujeitos que mais sofrem os múltiplos modos das violências e opressões. São eles que carregam os interesses mais fortes e urgentes da transformação humana da realidade;
- político: que promove a transformação da sociedade, tendo a educação como intencionalidade política;
- educativo: educação construída com os educadores e educandos, que valoriza a construção do conhecimento, instiga à pesquisa. Por isso, e também porque a própria relação social que se estabelece enquanto relação pedagógica é em si mesma educativa.

A construção do conhecimento e a aprendizagem, que relacionam os educadores e educandos, devem se dar em comunhão e de forma dialógica. Isso significa que cada uma das partes possui um tipo diferente de conhecimentos, e que cada tipo é igualmente importante no processo de construção coletiva de um conhecimento.

Em suma, podemos dizer a Educação Popular é uma educação para os direitos humanos, uma vez



que promove a mobilização social para a garantia dos direitos e, como afirmado antes, para uma transformação social. (LIU; PINI; GOES, 2011, p. 34)

## 6. Concepção de cultura

“Agora sei que sou culto”, disse, certa vez, um velho camponês chileno ao discutir, através de codificações, a significação do trabalho. E ao se lhe perguntar por que se sabia culto, respondeu seguro: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo. FREIRE, 1976, p. 21

Quando nos deparamos com percepções como a que teve o camponês chileno, vemos que a concepção de cultura que esse homem simples do povo apresenta insere-se na dimensão antropológica de cultura, como declara Paulo Freire, 1963, p. 17,

Pareceu-nos, então que o caminho seria levarmos o analfabeto, através de reduções, ao conceito antropológico de cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido da mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionero popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana.

Quando um dos mais importantes antropólogos e educadores do Brasil, Darcy Ribeiro, fala sobre como ele compreende a *cultura* ao listar os fundamentos da evolução humana. Segundo ele:

(...) a interação entre esses esforços de controle da natureza e de ordenação das relações humanas e a cultura, entendida como o patrimônio simbólico dos modos padronizados de pensar e de saber, que se manifestam, materialmente, nos artefatos e bens, expressamente, através da conduta social e, ideologicamente, pela comunicação simbólica e pela formulação da experiência em corpos de saber, de crenças e de valores<sup>1</sup>.

1

Darcy Ribeiro, O processo civilizatório – etapas da evolução sociocultural, Companhia das Letras, São Paulo, 1998, pg. 40.





Observem como o foco central da ideia de *cultura* não está no que os seres humanos fazem. Está no que eles sabem, está no que e no como aprendem, está no como coletivamente criam algo que vai da culinária típica até uma ampla visão de mundo. E está no que e no como transmitem uns para os outros: saberes, sentidos, sensibilidades, significados, socialidades. A partir daí, uma *cultura* existe presente dentro das pessoas que a partilham e, em diferentes círculos sociais de suas convivências, através do que-e-como elas pensam, como criam suas práticas, éticas, ideias e ideologias, envolvendo no seu todo e em cada dimensão os seus “fazeres” coletivos. E tanto aqueles que têm a ver com o manejo da natureza, do meio-ambiente, quanto os que têm a ver com a própria compreensão, a ordenação e a transformação da sociedade.

Na verdade, tudo o que em uma escala mais ampla, mais diferenciada e mais complexa, ocorre no cotidiano de uma ampla sociedade ou de uma pequena comunidade, ocorre também no interior de um de seus sistemas culturais chamado *educação*. E, nela, ocorre dentro de uma de suas mais importantes instituições sociais, chamada *escola*. Porque tudo o que acontece na *educação*, na escola e na sala de aulas faz parte de um *mundo de cultura*.

Assim, a língua que se fala e através da qual as pessoas trocam sentimentos, saberes, e valores entre elas. E, assim também, todos os sistemas complexos interconectados e intercomunicados de maneiras de compreender o mundo, de atribuir um sentido à vida, de pensar o destino humano, de estabelecer uma ou diferentes identidades.

Deixada num livro, a gramática da nossa língua ou um poema de Adélia Prado é parte do que poderíamos chamar de “cultura morta”. Está ali, feita, realizada e deixada de lado. Mas elas retornam à vida, elas se reacendem como um momento de “cultura viva” quando uma professora toma um livro de gramática e trabalha um tema dela com seus estudantes. O poema renasce quando um grupo de estudantes de EJA o toma e lê em conjunto. Melhor ainda, quando se anima a preparar algo de arte em sala de aula, a partir do poema lido, dialogado, sentido e aprendido.

---

Darcy Ribeiro, O processo civilizatório - etapas da evolução sociocultural, Companhia das Letras, São Paulo, 1998, pg. 40.



Esta é uma das razões pelas quais o mestre, a professora, educadoras e educadores são sujeitos de culturas quase sempre estimados e mesmo reverenciados entre os mais diferentes povos, de uma pequenina tribo indígena a uma complexa sociedade pós-moderna. Ao lado de sermos aquelas e aqueles que ensinam-saber-que-aprenderam, somos também aqueles e aquelas que não somente transmitem o saber-sentido de uma cultura, de uma geração para a outra. Somos as pessoas que, ao realizarem isto, estão continuamente “despertando o saber”, “acordando o sentido”, trazendo de volta à vida, nos pequenos e grandes círculos onde pessoas se reúnem para, juntas, viverem o mistério e o milagre do *diálogo do saber*, frações de valor inestimável do conhecimento humano.

Podemos duvidar dos inúmeros milagres que nos são anunciados pela mídia todos os dias. Mas como duvidar do milagre que resulta de se estar diante de uma turma de sete mulheres e cinco homens analfabetos e, ao final de oito meses, vê-los alfabetizados? Isto é, ascendidos culturalmente ao mundo da palavra escrita. O que significa trabalhar com uma “Turma de EJA” durante um período de meses e anos e descobrir em cada educando-aprendente um alguém que ascende a esferas cada vez mais densas e interligadas do saber de sua cultura?

Temos uma tendência a pensar a *cultura* como o *folclore*. Como o domínio quase residual dos costumes, das crenças, das criações artísticas e artesanais de nossos povos. Ela é “também” isto, mas é muito mais do que apenas isto. A *experiência humana* de criar e viver *culturas* envolve a totalidade da vida coletiva de uma comunidade ou de todo um povo. Todas aquelas dimensões do que aprendemos – as práticas do fazer, as éticas do agir, as políticas do viver e os universos simbólicos – são dimensões interligadas de um mesmo complexo processo cultural.

Paulo Freire, em sua metodologia deu destaque especial à cultura. Ele criou o Círculo de Cultura, que colocava o educando no papel de investigador durante o processo de ensino e aprendizagem, criou as fichas de cultura, que eram imagens para problematizar a realidade e introduzir as palavras geradoras.

Hoje, ao nos depararmos com o desafio de reinventar Paulo Freire, não podemos desconsiderar que somos, assim como os educandos e educandas com os(as) quais trabalhamos, produtores de cultura, pois assim como o camponês chileno, transformamos o mundo com o nosso trabalho e



por meio dele nos transformamos também. Essa é a dimensão antropológica da cultura.

## 7. Concepção de educação e trabalho

### Trabalho, emprego e renda

Educador(a), você percebeu que ora falamos de trabalho e ora de emprego. Eles significam a mesma coisa? O que é trabalho? O que é emprego?

Segundo o Dicionário do Pensamento Social do Século XX (1996), o trabalho é o esforço humano dotado de um propósito, que implica a transformação da natureza por meio do dispêndio de capacidades físicas e mentais. Para Marx (2002, p. 211),

[...] o trabalho é, em primeiro lugar, um processo entre o homem e a natureza, um processo integrado no qual o ser humano faculta, regula e controla a sua forma material com a natureza através de sua atividade [...] Ao atuar sobre a natureza externa a si, modificando-a, o ser humano modifica simultaneamente sua própria natureza.

### O homem no mundo e com o mundo



Natureza e cultura. Através do debate desta situação, em que se discute o homem como um ser de relações, se chega à distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. Percebe-se a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo. Como um ser criador e



recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade. Com perguntas simples, tais como: quem fez o poço? Por que o fez? Como o fez? Quando? Que se repetem com relação aos demais “elementos” da situação emergem dois conceitos básicos: o de necessidade e o de trabalho e a cultura se explica num primeiro nível, o de subsistência. O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo, fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho. A partir daí, discute com o grupo, em termos evidentemente simples, mas criticamente objetivos, as relações entre os homens que não podem ser de dominação nem de transformação, como as anteriores, mas de sujeitos.

Em outras palavras, podemos afirmar que o trabalho é a ação transformadora que o ser humano realiza sobre a natureza, sobre o meio ambiente em que vive e, ao modificar a natureza, ele modifica também a sua maneira de pensar, de agir e de sentir, transformando não só o meio ambiente, mas também a si mesmo como ser humano.

Pela realização do trabalho, o ser humano se modifica, se autoproduz, ao mesmo tempo em que produz sua cultura.

Antes do emprego veio o trabalho. Este existe desde que o ser humano começou a intervir na natureza e nos seus ambientes de vida, fazendo uso de ferramentas e utensílios criados por ele. É por meio do trabalho que produzimos a nossa existência. Produzimos alimentos, roupas, máquinas e tantos outros produtos necessários, sejam necessidades efetivamente reais ou criadas. Trabalho é cultura. Em cada contexto histórico, social, econômico, político e cultural, a classificação, os tipos e o valor do trabalho se diferenciam.

### **Economia Solidária**

Cada sociedade cria um conceito próprio, divide o trabalho em certas categorias e atribui-lhe um determinado valor. Em comunidades indígenas, o trabalho é compreendido e realizado de uma forma; na sociedade feudal, de outra. No contexto do próprio mundo capitalista – da primeira, segunda e terceira revolução industrial – houve e há diferentes formas de valorizar e organizar o trabalho. Quando as condições econômicas, políticas ou tecnológicas se alteram, o trabalho também se altera. Muda a forma como ele é realizado: manual, mecânica, elétrica, eletrônica etc.



Mudam os instrumentos que são utilizados, as relações, o modo de produção. Cada sociedade varia na forma como organiza, interpreta e valoriza o trabalho. O emprego é algo recente na história da humanidade. Podemos afirmar que se trata de um conceito que surgiu no contexto da Revolução Industrial. Ele consiste numa relação entre homens que vendem sua força de trabalho por algum valor, alguma remuneração e homens que compram essa força de trabalho pagando algo em troca, algo como um salário. Caracteriza-se por uma relação estável, com períodos mais ou menos prolongados, estabelecida entre quem organiza o trabalho e quem o executa. É uma espécie de contrato. O possuidor dos meios de produção, ou seja, o dono dos meios e dos objetos de produção (os donos das fábricas, das indústrias, das máquinas, dos instrumentos de trabalho, das matérias-primas) pagam, por meio de contratos, pelo trabalho de outros, de pessoas que não possuem meios de produção, por isso vendem sua força de trabalho, para que os objetos, serviços e produtos esperados sejam produzidos.

### **Trabalho como princípio educativo**

Dentre as inúmeras relações que homens e mulheres estabelecem com a sociedade, o trabalho é, sem dúvida, a mais perene. É por meio do trabalho que o ser humano se reconhece como produtor de cultura. Não é a toa que na experiência realizada por Paulo Freire, na década de 1960, em Angicos, a questão do trabalho estava presente nas discussões por meio das imagens criadas por Francisco Brennand, para problematizar o conceito de cultura, uma vez que para Paulo Freire trabalho e cultura são categorias indissociáveis. Como um ser criador e recriador, o ser humano vai, por meio do trabalho, alterando a realidade e a matéria da natureza, produzindo cultura. Nessa perspectiva, “seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e ajudar o mundo a ser melhor” (FREIRE, 2011, p. 132-151).

Paulo Freire concebe o trabalho como uma prática humana de intervenção no mundo e, por isso mesmo, prazerosa, contribuindo para a satisfação pessoal e o bem estar coletivo.

No entanto, o que temos, historicamente, é a força do capital criando modelos cada vez mais competitivos e relações de trabalho pautadas pela exploração, exigindo que homens e mulheres produzam cada vez mais e consumam mais do que produzem, tornando-se presas fáceis da exploração capitalista. O trabalho nessa lógica mercantilista, apresenta-se como um fardo, castigo, sofrimento.



Concordamos com Frigotto (1989, p. 4) quando diz que a ideologia cristã e positivista prega a ideia de que todo trabalho dignifica o homem: “Nas relações de trabalho onde o sujeito é o capital e o homem é o objeto a ser consumido, usado, constrói-se uma relação educativa negativa, uma relação de submissão e alienação, isto é, nega-se a possibilidade de um crescimento integral”. Nessa lógica mercantilista concebem-se expressões que definem homens e mulheres como “capital humano”.

Contrapondo-se a essa visão alienante e embrutecedora do trabalho, propomos o trabalho como princípio educativo, humanizador, entendendo que os trabalhadores têm direito, não só à apropriação da técnica, mas aos fundamentos científicos do trabalho com vistas à formação humana.

O MOVA-Brasil, com sua proposta educativa comprometida com a superação de toda e qualquer situação de opressão, concebe o trabalho como ação transformadora, emancipadora e a economia, nesta perspectiva não pode ser pensada de modo exploratório, mas solidária. Assim sendo, é necessário entender a formação profissional como parte da formação integral dos educandos. À medida que o trabalhador aperfeiçoa a sua prática, ele adquire uma postura menos servil nas relações com seu empregador, adquire maior autonomia e amplia sua visão de mundo. Ao propor a formação profissional aos educandos em processo de alfabetização, busca-se inserir os alfabetizando no universo da cultura letrada e inseri-los ou reinseri-los no mundo do trabalho com maior autonomia. Ao propor essa ponte ligando a formação intelectual à profissional, procuramos possibilitar uma travessia mais segura da exclusão à inserção social. A formação permanente e continuada ao longo da vida é um caminho para a libertação de homens e mulheres e para a transformação da sociedade que temos para aquela que sonhamos ter num futuro próximo. Para avançar nessa direção é preciso que tenhamos claro a nossa concepção acerca de educação profissional e a importância de integrar essa à educação básica. Etimologicamente a palavra educação (do latim *educare*) significa nutrir, criar algo e trazer esse algo para fora da pessoa, explicitando o que mais existe além dela mesma. Essa definição contrapõe-se ao conceito de educação bancária, onde o conhecimento é depositado de fora para dentro. Educar, na perspectiva freiriana é, segundo Gadotti, (2005, p. 38) “impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana”, portanto, é um movimento de dentro para fora.



Nesse contexto, podemos entender a educação profissional como modalidade da educação que permite ao trabalhador ampliar seus saberes profissionais adquiridos ao longo da vida, de modo a tornar-se mais qualificado para o exercício de sua profissão. A qualificação nesse sentido, apresenta-se como caminho, mas também como resultado do processo educativo. Qualificado profissionalmente é o trabalhador que encontra-se preparado técnica e politicamente para lidar com os desafios e demandas que a sociedade atual, altamente tecnológica apresenta.

A introdução de novas tecnologias e técnicas de gestão aponta para uma formação integral dos trabalhadores, que, para possibilitar a sua inserção e permanência no mundo do trabalho, devem considerar: maior conhecimento científico e tecnológico; raciocínio lógico e capacidade de abstração; capacidade de redigir e compreender textos; maior iniciativa, sociabilidade e liderança; maior capacidade de lidar com problemas novos, criatividade e inovação; solidariedade, capacidade de organização e de atuação em grupo, consciência dos próprios direitos e capacidade de tomar decisões (BRASIL, 2007, p. 28).

### **Educação profissional na perspectiva socioambiental**

Vivemos hoje o período em que mais encontramos oferta de formação profissional. O governo federal até 2014 espera investir 24 bilhões nessa área. Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs); Sistema S (Senai, Senac, Senat, Senar etc.) e diversas instituições públicas e privadas oferecem cursos gratuitos de formação profissional, com o intuito de melhorar as condições de inserção no mundo do trabalho.

Alinhada a nossa concepção de formação profissional, a Economia Solidária se apresenta como um jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar, enfim, gerar renda. Deixando de lado as práticas puramente mercantilistas a Economia Solidária sem explorar, sem querer levar vantagem, sem destruir o ambiente, entende que a cooperação e a solidariedade, fortalecem o grupo, onde cada um pensa no bem de todos e no próprio bem.

Com base no Caderno de Formação sobre Economia Solidária do Projeto MOVA-Brasil (2011), são dez os princípios dessa forma de economia:

- Autogestão. Os trabalhadores não estão mais subordinados a um patrão e tomam suas próprias



decisões de forma coletiva e participativa;

- Democracia. A Economia Solidária age como uma força de transformação estrutural das relações econômicas, democratizando-as, pois o trabalho não fica mais subordinado ao capital;
- Cooperação em vez de forçar a competição. Convida-se o trabalhador a se unir a trabalhador, empresa a empresa, país a país, acabando com a “guerra sem tréguas” em que todos são inimigos de todos e ganha quem seja mais forte, mais rico e, frequentemente, mais trapaceiro e corruptor ou corrupto;
- Centralidade do ser humano. As pessoas são o mais importante, não o lucro. A finalidade maior da atividade econômica é garantir a satisfação plena das necessidades de todos e todas;
- Valorização da diversidade. Reconhecimento do lugar fundamental da mulher e do feminino e a valorização da diversidade, sem discriminação de crença, cor ou orientação sexual;

Podemos resumir esses princípios em: igualdade, que é o seu princípio básico, o cooperativismo, o consumo consciente e a defesa da natureza e do trabalhador.

A Economia de Mercado, por sua vez, é pautada pelo lucro, pelo individualismo, pela competitividade, gerando desigualdade social, poluição, desmatamento, consumismo, entre outras coisas. A educação tem papel fundamental na busca de superação desse modelo.

A educação profissional na perspectiva socioambiental identifica-se com os princípios da Economia Solidária na medida em que reconhece o trabalho como elemento capaz de promover a inclusão social e a preservação da vida por meio de práticas sustentáveis.

Por isso, nossa perspectiva de formação profissional não concebe a possibilidade de adoção de propostas aligeiradas que formam os trabalhadores apenas para executar tarefas. Defendemos propostas que formem profissionais para agir e transformar a realidade e, por isso, devem ser pautadas na ética e na justiça social, garantindo aos educandos trabalhadores o exercício consciente da cidadania.

Desse modo, consideramos fundamental que o processo de formação profissional articulado à alfabetização deve levar em consideração os saberes que os educandos já trazem para o espaço da sala de aula, tanto relacionado à aquisição da leitura e da escrita quanto relativo às atividades





profissionais, pois, muitos educandos já desenvolvem algumas atividades profissões, mas, não possuem o devido reconhecimento por não possuírem a respectiva certificação, seja de pedreiro, eletricista, encanador, mecânico e outras. A nossa proposição é de ampliar as possibilidades de exercício da cidadania por meio da articulação entre alfabetização e formação profissional, como maneira de consolidar o processo de aquisição da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos, bem como contribuir para o reconhecimento das habilidades profissionais dos educandos participantes conferindo-lhes certificação por instituições e instâncias legitimadas historicamente pela sociedade no desempenho de cursos de diferentes profissões relacionadas à economia de mercado e à economia solidária, como são os casos do Sesi, Senai, Sebrae e Fórum de Economia Solidária. Apresentaremos a seguir algumas possibilidades de concretização da Economia Solidária, transcritas do Caderno de Formação Economia Solidária do MOVA-Brasil (2011).

#### **Exemplos das práticas na economia solidária**

Para ficar mais claro como a economia solidária está presente em nosso dia a dia, destacaremos alguns exemplos que nos ajudam a reconhecer estas práticas:

#### **Empreendimentos de Economia Solidária**

**(EES)** – grupos produtivos coletivos por meio dos quais as pessoas, em união, organizam o trabalho, decidem juntas seu caminho, dividem os resultados sem patrão, nem empregados, respeitando o meio ambiente e suas diferenças de crença, de gênero, de raça e etnia. Podem estar ou não com registro, por exemplo, formalizadas em cooperativas e associações, e mesmo grupos informais. Os empreendimentos de economia solidária podem exercer qualquer tipo de atividade econômica, no campo ou na cidade, como: catadores de materiais recicláveis, produção de alimentos saudáveis e agroecológicos (como verduras, legumes, temperos e refeições), confecções, artesanato, calçados, móveis, utensílios, artesanato, produtos de limpeza e higiene, materiais de construção, prestação de serviços. Também podem ser grupos sociais minoritários organizados coletivamente, como comunidades tradicionais e de fundo de pasto, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e pessoas com deficiência.

**Redes de produção, comercialização e consumo** – as pessoas se organizam para melhorar seu trabalho, realizar compras, melhorar a qualidade do produto, fazer cursos e atividades educativas. No consumo, as pessoas se unem para comprar alimentos e produtos produzidos pela própria economia solidária, com melhor qualidade e um valor acessível. Na venda, organizam-se para comercializar em conjunto, participar de feiras e acessar mercados justos e solidários.

**Bancos comunitários e fundos rotativos** da própria comunidade, feito pelas pessoas e sem depender de grandes bancos.

**Feira de trocas** – as pessoas organizam o mercado local para a circulação da produção e do consumo, com uso de uma moeda criada pelos participantes, a chamada moeda social.



**Empresas recuperadas autogestionárias** – quando os(as) trabalhadores(as) se organizam para manter seus postos de trabalho e a garantia de seus direitos, em situação de falência da empresa. Deixam de ser empregados(as) com patrão, para se tornarem cooperados(as), com gestão igualitária e coletiva do trabalho.

**Entidades de apoio e assessoria** – desenvolvem diversas ações para apoio direto junto aos empreendimentos de economia solidária, como capacitação, assessoria, pesquisa, acompanhamento, fomento a crédito, assistência a técnica organizativa.

**Rede de gestores públicos de economia solidária** – gestores de nível municipal, estadual ou federal, organizados e representados em rede, que elaboram, executam, implementam e/ou coordenam políticas públicas de economia solidária.

**Associações e entidades de representação dos empreendimentos** de economia solidária. (FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA, 2011a, p. 5 e 6).

## 8. Concepção de jovem

### O jovem no MOVA-Brasil: a ousadia de saber e a humildade para aprender

Segundo documentos oficiais, jovem é a pessoa que se encontra entre os 15 e os 29 anos de idade. Entretanto, sabemos que ser jovem não se resume à faixa etária, mas trata-se de um conjunto amplo e complexo de fatores que se entrelaçam na constituição das características da juventude.

Inúmeras visões sobre os jovens foram se constituindo ao longo do tempo. Não há um conceito único e perene. Trata-se, pois, de uma concepção construída histórica e culturalmente, que incorpora cenários sociais locais e globais, além de elementos relativos a gênero, etnia, condição social, diálogo geracional, criando não apenas uma juventude, mas várias juventudes, conforme vemos em José Machado Pais (1997 apud ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007, p. 23-24), que declara haver duas grandes linhas na sociologia da juventude:

Uma que considera a juventude como grupo social homogêneo, composto por indivíduos cuja característica mais importante é estarem vivenciando certa fase da vida, isto é, pertencerem a um dado grupo etário. Nessa linha, a prioridade é conferida à análise daqueles aspectos tidos como mais uniformes e constantes dessa etapa da existência. Outra, de caráter mais difuso, que, em função de reconhecer a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade (situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural etc.), define a juventude para muito além de um bloco único, no qual a idade seria o fator predominante. Por essa linha, vem se tornando cada vez mais corriqueiro o emprego do termo juventudes, no plural, no



sentido não de se dar conta de todas as especificidades, mas, justamente, apontar a enorme gama de possibilidades presentes nessa categoria.

Na sociedade atual, o jovem ainda é alvo de discriminação e preconceito. Muitas vezes são vistos como demasiadamente infantis e imaturos para algumas coisas e considerados adultos para outras (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007). Essa oscilação demonstra claramente a dificuldade de se conceber o jovem como sujeito de direitos, com identidade própria.

Sabemos das inquietações típicas dessa etapa do desenvolvimento humano, muitas são as certezas, as dúvidas, os conflitos que invadem a cabeça do jovem, provocando uma série de atitudes ora bastante refletidas, ora completamente movidas por impulso, produzindo vários momentos de instabilidade e insegurança.

Esse comportamento muitas vezes não refletido, aliado às situações de desigualdade presentes em nossa sociedade, leva milhares de jovens ao caminho da criminalidade, gravidez juvenil, dependência química e outras situações de vulnerabilidade social.

No entanto, há uma busca por afirmação. Prova disso são os movimentos juvenis.

Mas essa busca que mobiliza as juventudes precisa ser potencializada no campo educativo. Isso nos alerta para a necessidade de oferecer novas oportunidades de aprendizado. Os adolescentes, com suas linguagens próprias, seu dinamismo e curiosidade, requerem do educador uma abordagem metodológica diferenciada. A identificação com esse dinamismo, a predisposição em compreender a postura irreverente do jovem, são fatores fundamentais na relação educador-educando. Desverticalizar essa relação é o primeiro passo em busca dessa compreensão.

Nesse sentido, é possível mobilizar as juventudes, em prol da construção de processos formativos emancipadores, capazes de transformar contextos de opressão e de violação de direitos em situações de protagonismo juvenil e participação social.

Cabe aos educadores potencializar a curiosidade, a vontade de se aventurar em diferentes áreas do conhecimento, que acabam por se constituir aos jovens como necessidade inadiável, uma vez que o atrativo das descobertas se impõe como algo irresistível.



Os estudos contemporâneos sobre juventude nos mostram o importante papel da educação na socialização dos jovens.

Essa é uma preocupação do Projeto MOVA-Brasil, uma vez que os jovens representam 18,28% do total de educandos, segundo os dados da terceira etapa, 2011, sendo assim distribuídos nos nove Polos, conforme a tabela a seguir.

Polo	AL	AM	BA	CE	MG	PE/PB	RJ	RN	SE
%	23,89	22,28	16,48	21,70	08,71	20,46	14,24	16,28	18,52
<b>Total</b>	<b>18,28%</b>								

No Projeto MOVA-Brasil, o monitor tem a complexa tarefa de explorar todo esse potencial de descoberta e construção no desenvolvimento das atividades de sala de aula, de forma que esses educandos se percebam como corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que potencializar a presença jovem, sua capacidade criadora e inventiva é anunciar um futuro melhor. Concordamos com Arroyo (2005, p. 21) quando diz:

[...] o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como campo específico de educação é o protagonismo da juventude. Esse tempo da vida foi visto apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Um tempo provisório. Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura... Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e de intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação.

Para que não naturalizemos a negação dos direitos a esses jovens, faz-se necessário que cada educador e cada educadora do MOVA-Brasil busque novos elementos metodológicos e culturais que contribuam com o enfrentamento dessa questão. Se conseguirmos articular adequadamente, nas ações do Projeto, essa potencialidade da juventude com a experiência de vida e os saberes dos adultos e idosos, possivelmente, teremos resultados ainda melhores das nossas práticas pedagógicas.



## 9. Concepção de adulto

### A hegemonia dos adultos em meio aos conflitos de geração e à solidariedade

Segundo os dados da terceira etapa, os adultos, faixa etária entre 30 e 59 anos constitui a grande maioria das educandas e educandos do Projeto MOVA-Brasil, representando 64,38%, assim distribuídos nos nove Polos:

Polo	AL	AM	BA	CE	MG	PE/PB	RJ	RN	SE
%	65,23	62,88	65,68	63,07	65,28	64,1	59,72	66,11	67,99
<b>Total</b>	<b>64,38%</b>								

Esse número de pessoas exige o desenvolvimento de uma metodologia que contemple ao mesmo tempo essa hegemonia dos adultos e a heterogeneidade etária pela presença também dos jovens e dos idosos que, somados, atingem mais de 35% das educandas e educandos presentes nas salas de aula do Projeto.

O adulto, pela sua constituição psicossocial, pode representar o equilíbrio necessário ao convívio entre jovens, adultos e idosos, inclusive pelo seu grau de maturidade e sua capacidade de compreensão dessas relações por vezes conflituosas motivadas pela diferença de idade entre aqueles que têm entre 15 e 29 anos, os jovens, e os que têm idade a partir de 60 anos, os idosos.

Essa parcela hegemônica do Projeto pode desempenhar um papel fundamental para equacionar as diferenças entre os jovens e os idosos que, em certa medida, representa algum grau de dificuldade no desenvolvimento da prática pedagógica.

Cabe ao monitor mediar essas relações e lançar mão da compreensão e contribuição dos adultos na superação dos obstáculos que se apresentem, convocando todas e todos para uma convivência harmoniosa, apesar das diferenças de idade, de interesses e desejos. Isto é, compete ao monitor coordenar o processo educativo nas salas de aula com essa heterogeneidade, de forma que todas e todos tenham seus direitos de aprender e compartilhar seus saberes num clima de cooperação e solidariedade mesmo, e principalmente, nos momentos em que haja algum nível de tensão



durante as aulas.

Acreditamos que os educandos adultos, até mesmo por se tratar de pessoas com objetivos em sala de aula, muitas vezes motivados pelas questões relacionadas à sua atividade profissional, tendem a contribuir significativamente para que as aulas atendam às suas necessidades práticas cotidianas, trazendo, inclusive, muitos elementos do seu trabalho que devem ser tratados como conteúdos das aulas.

O mesmo tratamento também deve ser dispensado aos saberes trazidos pelos jovens e idosos, como forma de reconhecimento da importância desses conhecimentos e respeito por essas pessoas, contribuindo assim para que se sintam e se percebam valorizados pela aproximação com os saberes populares historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade, apesar de, em grande medida, historicamente acumulado, mas ainda carente de sistematização com a rigurosidade metódica necessária.

## 10. Concepção de idoso

Segundo o texto de apresentação do Estatuto do Idoso, Lei Federal n.º 10.741, é considerada idosa pessoa com 60 anos ou mais. De acordo com o Estatuto, no Brasil, tem aumentado muito os anos de vida da população e isso tem provocado algumas medidas necessárias por parte da sociedade e do poder público diante desse novo quadro. Segundo o documento, o aumento da longevidade e a redução das taxas de mortalidade, nas últimas décadas do século passado, mudaram o perfil demográfico do Brasil. Rapidamente, deixamos de ser um “país de jovens” e o envelhecimento tornou-se questão fundamental para as políticas públicas. Os brasileiros com mais de 60 anos representam 8,6% da população. Esta proporção chegará a 14% em 2025 (32 milhões de idosos). Embora o envelhecimento populacional mude o perfil de adoecimento dos brasileiros, obrigando-nos a dar maior ênfase na prevenção e tratamento de doenças crônicas não transmissíveis, nossa maior atenção precisa se voltar para as políticas que promovam a saúde, que contribuam para a manutenção da autonomia e valorizem as redes de suporte social.

Art. 2.º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa

Parceiro



Patrocínio



Apoio





humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 3.º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2004).

Tomando como referência as informações da 3ª etapa do Projeto MOVA-Brasil, as pessoas idosas representam um total de 17,34%, distribuídas assim nos nove Polos, conforme tabela a seguir.

<b>Polo</b>	<b>AL</b>	<b>AM</b>	<b>BA</b>	<b>CE</b>	<b>MG</b>	<b>PE/PB</b>	<b>RJ</b>	<b>RN</b>	<b>SE</b>
<b>%</b>	10,89	14,84	17,85	15,23	26,01	15,45	26,04	17,61	13,49
<b>Total</b>	<b>17,34%</b>								

No Projeto MOVA-Brasil, olhamos para o idoso como uma pessoa de muita experiência de vida e muitos saberes a serem compartilhados com outros idosos, com os adultos e, principalmente, com as pessoas mais jovens que constituem as nossas salas de aula, estabelecendo uma relação de colaboração e solidariedade entre as diferentes faixas etárias, com a certeza de que todas têm muito a contribuir com as outras e muito o que aprender entre elas.

Temos a compreensão de que essas pessoas com 60 anos ou mais são portadoras dos mais variados tipos de conhecimentos já testados nas atividades práticas do cotidiano da vida. Além disso, entendemos que elas apresentam desejos e necessidades específicas de sua faixa etária, devendo ser contempladas na seleção, organização e abordagem dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, fazendo valer o direito à educação ao longo da vida.

Para o Projeto MOVA-Brasil, a inclusão é um princípio fundamental. Por isso não concordamos com a afirmação segundo a qual o idoso é uma pessoa de outra época, vivendo fora do seu tempo histórico. Entendemos o mundo heterogêneo por natureza, constituído por crianças, jovens, adultos e idosos, cada um devendo ser tratado como integrante e construtor dessa sociedade e respeitado nas suas particularidades. Essa riqueza de interesses, desejos e saberes, dessas



diferentes faixas etárias, pode significar um grande aprendizado na constituição da individualidade, a partir da convivência com a alteridade, tendo esta como referencial na construção da subjetividade. Para isso é determinante o trabalho que realizamos dentro e fora das nossas salas de aula em todas as ações do Projeto.

Nesse sentido, a exploração das múltiplas inteligências é imprescindível para que os aspectos cognitivos, sociais, culturais, afetivos e outros sejam contemplados na prática pedagógica trabalhada no Projeto, como forma de respeitar as especificidades da pessoa idosa e contribuir para que elas, além de terem voltado a estudar, continuem frequentando as nossas salas de aula até o final de cada etapa do MOVA-Brasil, numa demonstração clara da determinação da busca pela dignidade humana, materializada no exercício da cidadania, no qual a educação ocupa lugar de destaque.

O educando idoso do MOVA-Brasil não deve ser tratado nem como pobre coitado, nem como quem já sabe de tudo da vida, mas antes como pessoas que, apesar de muito já saberem, ainda têm muito o quê aprender, motivados pela convicção da experiência e pela humildade de que o horizonte do conhecimento é inalcançável, como qualquer horizonte.

O respeito às especificidades dos nossos educandos idosos não pode significar o reforço à lógica individualista e egoísta ou às suas idiossincrasias, mas a consideração às particularidades do coletivo das pessoas dessa faixa etária nas diferentes dimensões da vida na sociedade contemporânea, tendo em vista, inclusive, as conquistas sociais e culturais voltadas à dignidade humana, cabendo aos educadores do Projeto trabalhar essas conquistas no sentido de fazer valer na prática cotidiana o que já está garantido nas letras das normas e das leis, por exemplo.

Acreditamos que a nossa compreensão de currículo, expressa neste documento, contribui para a concretização da nossa ideia de inclusão na perspectiva de ultrapassagem de fronteiras entre povos, conhecimentos e faixas etárias que caracterizam a heterogeneidade das salas do Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania, uma vez que o limite dessa lógica é a realização do nosso Projeto de sociedade alicerçada no respeito às diferenças, às diversidades e na afirmação da radicalidade democrática em busca da liberdade da espécie humana e da sustentabilidade do planeta. Só assim poderemos realizar nosso sonho de justiça e de paz na Terra.





## 11. Concepção de conhecimento, ensino e aprendizagem

### Conhecimento

Partimos do pressuposto segundo o qual não existe verdade absoluta e que o objeto nunca aparece para nós de forma completa e direta, nunca é a coisa em si que percebemos, mas sempre uma imagem de que acreditamos ser a coisa, imagem essa construída sob a mediação de nossa subjetividade. Portanto, a verdade aqui é entendida como aproximação da realidade e jamais o próprio real. Mesmo que o campo de investigação seja o das ciências tidas como positivas, como são os casos da física, da biologia ou da química. Nesses casos podemos afirmar que as hipóteses e boa parte do trabalho do cientista são marcadas pelas escolhas e rejeições do cientista, ainda que essas seleções e recusas estejam condicionadas por determinadas realidades históricas. A decisão é tomada por um sujeito ou um conjunto deles, diferindo aí apenas a subjetividade individual ou coletiva. Como afirma Miriam Limoeiro Cardoso (1978, p. 25):

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

Não se pretende aqui, por um lado, negar o rigor necessário a todo processo de pesquisa de qualquer área, inclusive da educação, e cair no relativismo segundo o qual tudo vale, nem, por outro, supervalorizar os procedimentos tidos como científicos pelo grau de veracidade que eles supostamente engendram. Acreditamos na força do questionamento, da problematização como atitude inalienável no processo de construção do conhecimento, constituindo-se num amplo movimento cuja base relacional dos sujeitos envolvidos é o diálogo, conforme nos orienta Bachelard (1996, p. 14), em relação à produção do conhecimento científico:

Uma hipótese científica que não esbarra em nenhuma contradição tem tudo para ser uma hipótese inútil. Do mesmo modo, a experiência que não retifica nenhum erro, que é monotonamente verdadeira, sem discussão, para que serve?



Acreditamos que o conhecimento não se dá por um processo de acumulação sequencial de etapas e sim por rupturas e saltos, quando um novo conhecimento é confrontado com o conhecimento anterior a ele. Ou seja, o novo, parte do velho e busca superá-lo num movimento constante e antropofágico no qual, muitas vezes, a novidade depende da desconstrução do antigo para o seu nascimento. Isso significa que, por diversas vezes, temos que abrir mão de velhos paradigmas em relação aos nossos conhecimentos e aos educandos para abraçarmos os novos paradigmas, não pelo simples fato da novidade, mas por se mostrarem mais amplos, mais adequados e coerentes com os nossos princípios, sem perder de vista a história do conhecimento nas diversas áreas. Segundo Possenti (2005 apud MUSSALIM; BENTES, 2005, p. 355):

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

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

O conhecimento não está na realidade, apartada dos sujeitos, nem nos sujeitos separados da realidade. Acreditamos que o conhecimento é uma construção dos sujeitos inseridos no mundo e mediados pela realidade mais próxima e mais ampla. Nesse sentido, a aquisição da leitura e da escrita por parte das educandas e educandos passa, necessariamente, por uma intervenção do monitor na condição do par mais experiente, como preconiza Vygotsky (1991), e pelas hipóteses desses educandos a respeito de suas construções diante do desconhecido à sua frente e da novidade que começa ser gestada em suas mentes. Trata-se do conhecimento do educador sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), conceito desenvolvido pelo psicólogo russo Lev



Vygotsky.

No conflito entre o desconhecimento e a possibilidade de conhecer, os papéis de educador e educando precisam estar bem definidos para que a aprendizagem seja construída, cada um intervindo com sua parcela de responsabilidade. O papel do educador não é o de facilitador, e sim o de mediador, uma vez que ele dialoga com o educando, problematizando as hipóteses deste, e suas problematizações podem deixar o educando em conflito diante do código escrito. Porém, esses questionamentos, se postos adequadamente, considerando a capacidade dos educandos de superá-los, podem levar a novos conhecimentos, confirmando ou modificando as hipóteses levantadas.

Trabalhar com a perspectiva do conhecimento como aproximação e de verdades relativas é o que pode levar o educador a considerar as variantes linguísticas presentes nas salas de aula do Mova e os diferentes processos de construção e utilização da linguagem matemática por parte dos educandos. É o que possibilita ao educador trabalhar com diferentes formas de expressão da língua portuguesa sem desqualificar nenhuma delas e ressaltar a variante de prestígio social, explicando, inclusive, as razões desse prestígio. Trata-se não de um gesto de bondade com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem dos educandos, mas sim de reconhecer que *não existem saberes melhores nem maiores, mas saberes diferentes*, como nos ensina a obra do educador Paulo Freire.

### **Aprendizagem**

É muito comum, quando se pensa em ensino no ambiente escolar, imaginarmos a figura da professora colocando lições na lousa e ao pensar em aprendizagem nos vir a imagem de textos decorados, provas orais e escritas, questionários e outras verificações do conhecimento. Mas nem sempre essas situações representam ensino, tampouco aprendizagem. Estas duas práticas podem se dar dentro e fora do contexto escolar, mas é no ambiente educativo, seja numa turma de alfabetização ou em uma sala de EJA nas unidades escolares que o ensino e a aprendizagem acontecem de forma articulada, por isso a importância de compreender o sentido de ambas.

No processo de ensino, cabe ao educador, em suas atividades junto aos educandos, contribuir para a construção da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), de acordo com Vygotsky, e atuar como



mediador justamente nessa área, fazendo com que o educando que se encontra no nível pré-silábico avance para o nível silábico, com base nas pesquisas de Emília Ferreiro, por exemplo. Criar condições em sala de aula para que o próprio educando saia das aparências e consiga mergulhar num nível mais profundo de conhecimento da realidade à sua volta a partir das várias etapas da Leitura do Mundo, por meio de problematizações que levem a reflexões sobre as desigualdades sociais existentes e possibilidades de transformação da realidade por se tratarem de questões históricas e não naturais, sendo o próprio educando produto e produtor do meio social mais específico e mais amplo em que vive.

Em relação à aprendizagem, concordamos com Paulo Freire (1997, p. 77), quando diz:

Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Pelas palavras de Paulo Freire, percebemos que a aprendizagem é um processo que incorpora diferentes dimensões (cognitivas, culturais, sociais etc.), e que se dá por meio do movimento constante de construção e reconstrução do conhecimento. Aprendemos a partir do que sabemos, com vistas à ampliação e ressignificação do sabido. Nesse sentido, a **aprendizagem** é meio e é fim.

As educandas e os educandos trazem para as salas de aula um conjunto de saberes construídos ao longo de suas experiências de vida e esses conhecimentos devem ser considerados, desenvolvidos e ampliados no trabalho pedagógico, e a eles sejam acrescentados outros saberes historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade.

A tarefa de acrescentar esses conhecimentos, sem anular os saberes dos educandos, é o que podemos definir como **ensino**. Nessa perspectiva, ensinar exige um exercício constante de ação-reflexão-ação. Mais do que isso, exige pesquisa, conforme anuncia Paulo Freire (1997, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.



Para Feitosa (2008, p. 45)

O educador pesquisador, mais do que um transmissor de conhecimento, é aquele que deve acompanhar o processo de construção de conhecimento do educando. Esse acompanhamento pressupõe saber como o educando aprende, quais as hipóteses que constrói, os conflitos cognitivos e os caminhos que encontra para superar esses conflitos. Pressupõe também a observação, o registro e a avaliação desse processo, a fim de possibilitar as intervenções necessárias e provocar situações desafiadoras que ajudem os educandos a questionar suas certezas, para que possam considerar a existência de diferentes formas de pensar e, com isso, ampliar seu conhecimento. Essa atuação do educador exige pesquisa e reflexão crítica sobre a prática. Não há lugar para o espontaneísmo.

O Projeto MOVA-Brasil busca fortalecer o diálogo e a interação entre o sujeito que ensina (e aprende ao ensinar) e o sujeito que constrói sua aprendizagem. É nessa relação dinâmica que se dá a construção do conhecimento e a verdadeira aprendizagem.

## 12. Concepção de alfabetização

Se levarmos em conta a historiografia dos métodos de alfabetização desde meados do século 19 até os dias atuais, principalmente quando se trata da alfabetização de jovens, adultos e idosos, vemos que sempre houve a busca por um método de alfabetização que conseguisse agregar eficiência e rapidez. As pessoas que chegam à idade adulta sem se alfabetizar, ao começar a fazê-lo, têm pressa.

Os adultos e idosos que interromperam seus estudos quando crianças, ao voltar a estudar, trazem uma imagem que muito se assemelha à escola do seu período de infância, como se pudessem retomar os estudos do jeito que pararam, sem levar em consideração todas as aprendizagens que acumularam ao longo dos anos. Mesmo os que nunca frequentaram a escola trazem esse imaginário.

Em geral, essas pessoas esperam encontrar, na escola de hoje, a mesma do passado, que remonta a um período em que a aprendizagem estava relacionada à memorização, repetição, treino ortográfico, cópias e atividades mecânicas com o intuito de “fixar” o conhecimento.



Os métodos que melhor traduzem essa concepção, a nosso ver, são os métodos denominados “tradicionais”, dentre eles o fônico (SANTOS; NASCIMENTO, 2011, p. 22), pautado na correspondência entre letras e sons. Essa correspondência se dá na lógica aditiva: primeiro estuda-se o alfabeto à exaustão, memorizando sua sequência; depois começa-se a juntar as letras para formar sílabas, num extenso trabalho de relacionar os fonemas aos grafemas; depois juntam-se as sílabas para formar a palavra, desmembrando-a várias vezes com o intuito de formar outras palavras com os mesmos fonemas; depois juntam-se as palavras para formar a frase e estas juntas formando o texto (método sintético).

Entendemos que o trabalho com a cultura escrita não precisa se dar de forma fragmentada, das partes para o todo e que podemos considerar o texto como unidade básica no ensino da língua materna. Com isso, muda-se a lógica, partindo do todo para as partes (método analítico), buscando respeitar, principalmente no educando adulto, o nível de consciência fonológica e de familiarização com a escrita que ele tem em função da sua vivência com as escritas do mundo.

Essa abordagem metodológica é uma das características do Construtivismo, que surge a partir dos anos de 1990, com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Segundo Feitosa (2008, p. 56-57),

O Construtivismo não é um método, mas uma concepção de conhecimento, um conjunto de princípios. Supõe uma determinada visão do ato de conhecer. Segundo Piaget, todo conhecimento consiste em formular novos problemas, à medida que resolvemos os precedentes. Para ele, o conhecimento é compreendido como atividade incessante e se constrói, incessantemente, por meio de permutas entre o organismo e o meio.

No entanto, embora o Construtivismo tenha revolucionado a concepção de como se aprende, mostrando que a aprendizagem se constrói à medida que somos desafiados a saber mais e não pela mera repetição de exercícios mecânicos, o método fônico tem garantido presença entre as práticas dos educadores, ora explicitamente, ora mascarado, ou embutido em outras roupagens.

Mas, falar de concepção de alfabetização exige que falemos de Paulo Freire. Para ele, (FREIRE, 1991), o conceito de alfabetização tem um significado abrangente, na medida em que vai além do



domínio do código escrito, pois, como prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais, que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social”.

Um procedimento metodológico básico, nesse sentido, é a “Leitura do Mundo”: partir do conhecimento do educando, do seu contexto para compreender o contexto mais amplo. O trabalho de Leitura do Mundo é feito cotidianamente por educadores e educandos, no desenvolvimento de cada tema discutido em sala de aula, ao olharem para exemplos concretos de sua realidade. Nesse sentido, mais adequado é falarmos em Leituras do Mundo, assim, no plural, para que se entenda melhor a importância de diferentes olhares em momentos distintos da realidade na qual os envolvidos estão inseridos como constitutivos das ressignificações que o processo pedagógico exige para não se distanciar da realidade que nos cerca e envolve.

A realidade desvelada é relacionada com os temas apreendidos das Leituras do Mundo, e debatida, identificando-se as grandes questões a serem discutidas. Com a problematização, provoca-se a compreensão mais aprofundada e crítica sobre cada questão, o que pode levar a ações de intervenção: discutir como resolver, perceber os limites, buscar alternativas. Coerentes com essa visão, os programas de alfabetização precisam orientar-se para a criação de múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagem, para valorização dos saberes prévios e cultura dos jovens e adultos.

Para Moacir Gadotti (2008, p. 73),

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



educação, vai muito além do aprendizado das letras. Insistia que a Leitura do Mundo precede a leitura da palavra: “a prática da alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade, porque toda leitura de mundo está grávida de um certo saber” (FREIRE, 2001, p. 134).

O conceito de alfabetização em Paulo Freire é muito claro. Por isso, em momento algum, na implementação do Programa MOVA-SP havia qualquer dúvida em relação ao papel da educação no processo de emancipação e a importância do domínio dos códigos da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Maria José do Vale Ferreira, apresentando os princípios político-pedagógicos do MOVA-SP, afirma:

[...] alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global (apud GADOTTI, 1996, p. 59).

A concepção de alfabetização do MOVA-Brasil ratifica a opção pela metodologia freiriana, por entender que a alfabetização, ao promover a emancipação dos sujeitos pela possibilidade de acesso ao universo letrado, possibilita também a libertação desses sujeitos para além do campo cognitivo, mas, essencialmente, nos campos social e político (FEITOSA, 2008, p. 82). Para melhor entender este processo, explicitaremos os **momentos e fases** que constituem a metodologia freiriana, por meio do esquema a seguir.<sup>2</sup>

---

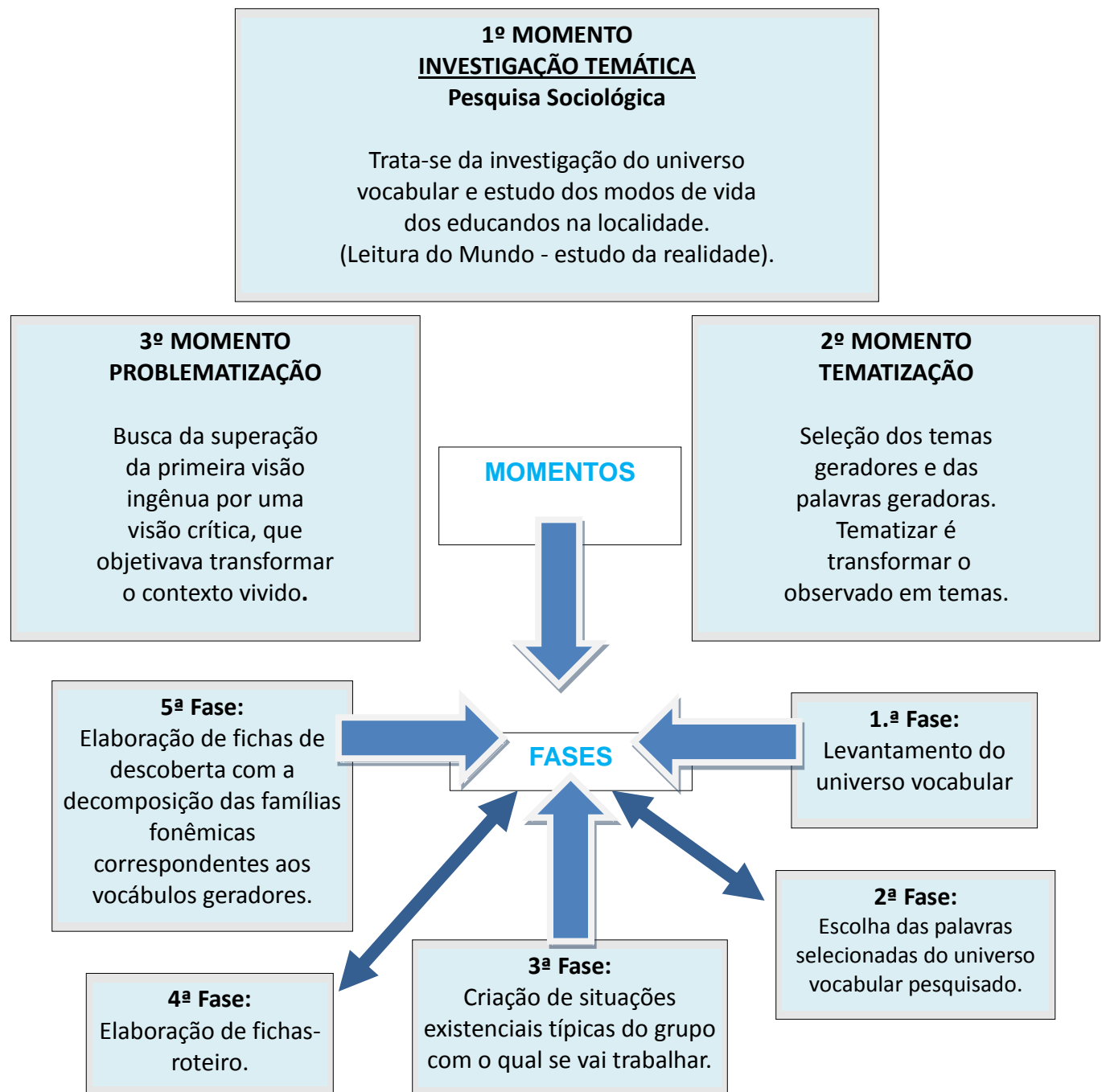
2

Esquema elaborado a partir de sínteses do livro *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado*, (FEITOSA, 2011, p. 89-96).





## Momentos e fases do “Método Paulo Freire”, adotado por ele na década de 1960.





As fases aconteciam concomitantes aos momentos, procurando relacionar a dimensão pedagógica à dimensão política. As palavras e os temas geradores possibilitavam o estudo da língua e a reflexão crítica da realidade.

Atualmente, atendendo ao desejo de Paulo Freire, explicitado em muitos momentos em que ele se reuniu com os membros do IPF, buscamos não reproduzir o método adotado há cinquenta anos. Porém, muito de sua metodologia permanece atual, mas levando em conta as transformações pelas quais a sociedade passou nesses anos, as realidades locais e as contribuições dos estudos e pesquisas nesta área, dentre eles o Construtivismo e mais especificamente o Socioconstrutivismo. Acreditamos que é possível, em lugar da silabação do passado trabalhar na perspectiva da construção do conhecimento partindo do texto, sem deixar de considerar a importância da Leitura do Mundo, do Círculo de Cultura, do tema gerador, da dimensão política do ato educativo, enfim, sem perder a essência da alfabetização, que é possibilitar que, por meio da aprendizagem da leitura da palavra, os alfabetizados ampliem a sua Leitura do Mundo e possam compreender e intervir na realidade em que vivem.

Por todos esses motivos, tomamos essa concepção como referência no Programa MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania.

### **13. Dimensão socioambiental do MOVA-Brasil: a ecorresponsabilidade na e da educação**

O Projeto Eco-Político-Pedagógico congrega preocupações e proposições relacionadas aos aspectos pedagógicos, administrativos e políticos e às dimensões sociais, ambientais e econômicas para uma vida mais sustentável do nosso planeta do qual somos integrantes, constituindo uma totalidade indissolúvel. Nós não só habitamos na Terra, mas, fundamentalmente, nós também somos a Terra. Nos dias atuais, tornou-se lugar-comum falar em sustentabilidade do planeta.

Entretanto, como não poderia ser diferente, os diversos significados que possam ser atribuídos a essa expressão aproximam ou afastam muitos setores da sociedade. Se considerarmos, como o faz a Ergologia, o mundo do trabalho dividido em três Polos: político, econômico e uso de si, podemos afirmar que a prevalência hegemônica do Polo econômico tem comprometido enormemente a



saúde de todas as espécies de vida do planeta, e a vida humana tem pagado um preço muito alto por isso, para usarmos expressões condizentes com o próprio mercado.

A sociedade tem vivido a ditadura do discurso único, o discurso do mercado. Todas as outras vozes que soem estranhas à lógica do lucro, dos ganhos de capital, das vantagens financeiras (talvez, mais adequado fosse falar da ganância), são tidas como atrasadas, retrógradas, fora da realidade. São até mesmo ridicularizadas como algo que nem merece ser considerado com o mínimo de seriedade pelos “donos da verdade” única, absoluta. Num movimento oposto, em que pesem as enormes dificuldades, estão as vozes dos movimentos sociais que ainda persistem na ideia do sonho de uma sociedade mais democrática, mais solidária, mais justa, mais humana.

Para esses setores, a sustentabilidade do planeta não pode prescindir da devida articulação das dimensões sociais, ambientais e econômicas, buscando garantir o equilíbrio necessário entre elas. Preservar o ambiente deve, necessariamente, contemplar não apenas a sobrevivência das diferentes espécies de vida, mas, também, a qualidade dessas vidas. Pouco adianta termos acesso a uma grande e variada tecnologia se ela não for utilizada para nos libertar e humanizar, ao invés de nos escravizar e robotizar; termos acesso a passagens mais baratas se não temos tempo para viajar; termos a possibilidade de estabelecer contato com pessoas do outro lado do planeta se não conseguimos sequer cumprimentar a pessoa ao nosso lado; de termos melhores condições para ganhar dinheiro e não termos segurança pessoal; de aumentarmos a longevidade se as nossas vidas estão constantemente ameaçadas.

Esses foram apenas alguns exemplos de que a lógica que tem orientado as nossas relações precisa ser alterada para que a sustentabilidade do planeta seja efetivamente garantida e usufruída por todos e todas. Devemos pensar numa forma de inclusão social que não coloca o consumo de toda ordem e sem limites como condição para que as pessoas se sintam pertencentes à sociedade como um todo ou a um grupo social em particular. Devemos pensar o consumo também de forma sustentável para que as pessoas saiam da condição de indivíduos e passem à condição de cidadãos e não de consumidoras, de clientes. Temos que cuidar do planeta com equilíbrio ambiental, no qual as diferentes espécies de vida sejam preservadas e valorizadas num sistema de convivência tensa e ao mesmo tempo harmônica. Tensa porque as nossas diferenças estabelecem as arenas de nossas vidas, nas quais o debate de ideias e as disputas pela ocupação dos espaços fazem parte da nossa



existência como seres vivos. E harmônicas porque as razões que servem de parâmetros para essas disputas e debates devem ser dos acordos necessários para uma convivência pacífica e colaborativa.

Com essa postura crítica a respeito da sustentabilidade do planeta, entendemos as pessoas como cidadãos do mundo e a cidadania como planetária. Isso significa que somos todos responsáveis pela saúde do planeta e, conseqüentemente, pela saúde de todas as espécies de vida e pela nossa própria saúde, uma vez que somos parte do planeta e não seu simples habitante. É por essa razão que devemos articular as questões locais com o global para que nossas ações, por mais insignificantes que possam parecer, adquiram a dimensão do globo terrestre, redimensionando o nosso conceito de cidadania por entender que a atuação na pólis, como na Grécia Antiga, repercute do outro lado da Terra. Desse modo, conforme o livro *Educação para a Cidadania Planetária* (PECP), do Instituto Paulo Freire,

A noção de *cidadania planetária* manifesta-se em diferentes expressões: “nossa humanidade comum”, “unidade na diversidade”, “nosso futuro comum”, “nossa pátria comum”. Cidadania planetária é uma expressão adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma *nova percepção da Terra* como uma única comunidade. Frequentemente associada ao “desenvolvimento sustentável”, ela é muito mais ampla do que essa relação com a economia. Trata-se de um ponto de referência ético indissociável da *civilização planetária* e da ecologia. (PADILHA; FAVARÃO; MORRIS; MARINE, 2011, p. 26, grifo do autor).

Defendemos a Pedagogia da Terra, termo cunhado por Gutierrez, como a que melhor traduz esse sentimento de pertencimento da espécie humana ao planeta como unidade indissociável e de corresponsabilidade pelo presente como estrada para um futuro mais solidário e harmônico, em meio às tensões intrínsecas a qualquer tipo de relação entre seres vivos.

A dimensão Eco do Projeto Eco-Político-Pedagógico procura instituir a sustentabilidade do planeta para além das questões ambientais. Tão importante quanto a preservação da fauna e da flora são as condições sociais, políticas e econômicas da humanidade. Por essa razão, posicionamo-nos contrários à lógica capitalista do mercado, que instaura um consumo irresponsável com conseqüências gravíssimas para a saúde do planeta. Defendemos as diversas iniciativas de economia solidária e o consumo com responsabilidade como forma de contribuir, decisivamente,



para garantir o tão almejado desenvolvimento sustentável.

Vemos, por meio da educação, uma grande oportunidade de construção coletiva dessa outra lógica da sustentabilidade. Parafraseando o Fórum Social Mundial: *Uma outra sustentabilidade é possível*. E acreditamos que a educação tem um papel de fundamental importância na constituição de uma nova cultura de preservação do planeta, na qual o sentimento de pertencimento não se dê pelo consumo de uma determinada marca de roupa ou de um certo tipo de aparelho eletrônico, mas pela responsabilidade partilhada por todos e todas em relação a um modo de vida mais solidário, mais colaborativo, mais democrático, mais civilizado. E que a competição entre as pessoas só ocorra nos casos estritamente necessários, como num concurso, por exemplo.

A educação não pode perder esse momento histórico de redimensionar as propostas curriculares introduzindo e instigando o debate em torno da sustentabilidade do planeta em suas múltiplas dimensões sob pena de lamentar num futuro bem próximo os danos irreparáveis para o planeta e todas as espécies que dele fazem parte. Como nos afirma o livro do PECP:

O conceito de “sustentabilidade” e de “sociedades sustentáveis” encerra todo um novo projeto de civilização e, aplicado à pedagogia, pode ter desdobramentos em todos os campos da educação, não apenas na educação ambiental (GADOTTI, 2009). Ele se torna, assim, um conceito chave para entender a educação do futuro. Ele supõe novos princípios e valores. Novas referencialidades curriculares são essenciais se quisermos construir com os educandos conhecimento, habilidades e consciência crítica necessários não apenas para a justiça ou a eficácia social, preocupações importantes da teoria curricular, mas também para avançarmos na busca pela sustentabilidade da Terra e de suas formas de vida. (PADILHA; FAVARÃO; MORRIS; MARINE, 2011, p. 35).

Dessa forma, para a concretização dessa noção pelo coletivo educacional, em todos os níveis e modalidades, temas como *liberdade, igualdade, solidariedade, inclusão social, convivência com as diferenças, respeito à natureza, responsabilidade compartilhada e diversidade étnico-racial*, devem ser desenvolvidos em qualquer proposta curricular de uma educação que se paute pela dimensão Eco aqui apresentada e vise à cidadania planetária.



Além disso, não podemos deixar também de tratar da importância da Amazônia nesse processo socioeducativo no Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania, pela riqueza da biodiversidade nela existente.

A região da Amazônia abrange nove países da América do Sul, com 6,9 milhões de quilômetros quadrados: Brasil, Bolívia, Peru, Colômbia, Equador, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. Essa região, de incomparável biodiversidade no planeta, é o habitat da metade das espécies da Terra: cerca de cinco mil espécies de árvore, mais de trezentos mamíferos, mais de mil e trezentas espécies de pássaros, 3 mil espécies de peixes, e milhões de insetos. Além de toda essa biodiversidade, trata-se também da maior bacia hidrográfica do mundo, com 25 mil quilômetros de águas navegáveis. O bioma é muitas vezes confundido com a chamada Amazônia Legal – uma região administrativa de 5,2 milhões de quilômetros quadrados definida em leis de 1953 e 1966 e que, além do bioma amazônico, inclui cerrados e o Pantanal.

A maior parte da região da Amazônia está localizada em território brasileiro, com 4,2 milhões de quilômetros quadrados (49% do território nacional), distribuídos entre Amazonas, Pará, Mato Grosso, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá, parte do Tocantins e parte do Maranhão.

Às suas margens, vivem em território brasileiro mais de 20 milhões de pessoas, incluindo 220 mil indígenas de 180 etnias distintas, além de ribeirinhos, extrativistas e quilombolas. Levando-se em conta toda a bacia amazônica, os números crescem: são 33 milhões de pessoas, inclusive 1,6 milhão de povos indígenas de 370 etnias.

Toda essa biodiversidade corre sérios riscos de destruição a partir da campanha desenvolvida durante o Regime Militar, em 1970. Para se ter uma ideia, entre 1550 e 1970, o desmatamento não passava de 1% de toda a floresta. A partir do governo militar, em apenas 40 anos, o número saltou para 17% – uma área equivalente aos territórios do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

Além de garantir a sobrevivência desses povos, fornecendo alimentação, moradia e medicamentos, a Amazônia tem uma relevância que vai além de suas fronteiras. Ela é fundamental no equilíbrio



climático global e influencia diretamente o regime de chuvas do Brasil e da América Latina. Sua imensa cobertura vegetal estoca entre 80 e 120 bilhões de toneladas de carbono. A cada árvore que cai, uma parcela dessa conta vai para os céus.

Os dados e as informações foram baseados no *site* da Organização Não Governamental denominada Greenpeace:

<http://www.greenpeace.org/brasil/pt/O-que-fazemos/Amazonia/>.

Por conta de toda essa riqueza de vidas concentrada no território da Amazônia, é imprescindível o desenvolvimento de uma política de sustentabilidade dessa região como forma de viabilizar a sobrevivência de todas as espécies nela existentes hoje, bem como a contenção de parte do aquecimento global que vem assolando o planeta, com perspectivas devastadoras para a Terra.

Nesse sentido, parece temerário o texto do Código Florestal aprovado no Congresso Nacional, no dia 25 de abril, do corrente ano. O Código assusta em vez de tranquilizar os setores sociais com preocupações para além do lucro imediato, e que buscam uma vida mais saudável e duradora para todas as espécies da Terra, em geral, e do Brasil, em particular, e lutam contra a impunidade daqueles que devastam as florestas e não assumem sua parcela no processo de desenvolvimento com sustentabilidade. Segundo o Senador Jorge Vianna, do PT do Acre, até mesmo setores da UDR foram reticentes ao texto aprovado, por considerá-lo por demais permissivo às agressões ao meio ambiente.

Mesmo com a possibilidade de a presidenta Dilma Rousseff vetar o projeto na íntegra, de qualquer forma, essa situação já é suficiente para revelar um pouco do pensamento equivocado, do ponto de vista da sustentabilidade do planeta, das nossas autoridades legislativas sobre o assunto.

Devemos incorporar e aprofundar esse debate sobre a sustentabilidade do planeta em nossas salas de aula para que nossos educandos jovens, adultos e idosos possam compreender esse tema na sua amplitude e complexidade e passem a valorizar mais todas as espécies de vida existentes na Terra e a contribuir com a construção do *outro mundo possível* – lema do Fórum Social Mundial –, tanto fazendo a sua parte como cobrando das autoridades sua parcela de responsabilidade sobre a sobrevivência do planeta e a qualidade dessa sobrevivência, desde o combate ao consumismo individual na lógica dos três erres (reduzir, reaproveitar e reciclar) ao controle da emissão de gás



carbono pelos automóveis e pelas grandes indústrias.

Nesse sentido, as diferentes Leituras do Mundo realizadas em cada Polo serão determinantes para a consecução de políticas afirmativas na direção da vida boa, como diziam os gregos da antiguidade. E o Projeto MOVA-Brasil tem uma contribuição importante para a efetivação dessas políticas em cada Polo, em cada Núcleo e em cada sala de aula, partindo-se das especificidades locais e articulando-as à realidade global.

O desafio de alfabetizar na perspectiva da sustentabilidade, longe de ser pequeno e fácil, exige, por isso mesmo, esforço grande e muita dedicação de todos e todas para que juntos possamos oferecer um planeta melhor para as pessoas e pessoas melhores para o planeta, numa relação de reciprocidade meritória. Sejamos todos e cada um de nós cidadãos do mundo e cobremos das autoridades governamentais, empresariais, acadêmicas etc. sua parcela de responsabilidade, na justa medida do que compete a cada um.

## 14. Dimensão da diversidade como direito humano

Desde o início da década de 1990 tem se ouvido falar no termo *diversidade*. No Brasil, esse tema começa a ecoar a partir da Constituição de 1988, chamada por muitos de “constituição cidadã”, por ter agregado em seu texto as lutas e reivindicações de muitos grupos, como os direitos das crianças e adolescentes, das mulheres, dos idosos, das pessoas deficientes, dos povos indígenas, das comunidades quilombolas, dentre outros.

O Estado brasileiro, a partir de então, foi provocado, através dos variados movimentos sociais, a elaborar políticas públicas de atendimento às “diversidades”. A partir de então, têm-se elaborado instrumentos legais que garantam os direitos aos sujeitos da diversidade, como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto do Idoso, a Política Nacional de Educação Especial, dentre outras.

No campo da diversidade cultural, em 2002, a Unesco elaborou material intitulado “Declaração Universal sobre Diversidade Cultural” tornando esse debate sobre a diversidade ainda mais presente, dando mais visibilidade à questão. O Brasil, signatário de muitas declarações





internacionais voltadas à garantia dos direitos dos povos tradicionais, das pessoas deficientes, das populações indígenas, começa a elaborar instrumentos legais que efetivem orientações até então apenas escritas em nossa carta maior.

A expressão acerca do *respeito e da valorização da diversidade* tomou corpo e pôde ser ouvida em muitos contextos a partir da emergência das lutas de muitos movimentos que reivindicam políticas identitárias (movimento negro, indígena, quilombola, de mulheres, de pessoas com deficiência, gays, lésbicas, transexuais, dentre outros). Mas, de fato, é necessário que perguntemos, para além da celebração do multiculturalismo, das belezas e das cores que as variadas culturas imprimem ao nosso planeta, do *slogan* de “educação inclusiva”, qual o espaço político ocupado por esses grupos na efetivação de seus direitos.

Em outras palavras, é necessário que se questione: qual o impacto de tais leis e declarações recentemente elaboradas pelo Estado brasileiro e organismos internacionais na efetivação dos direitos dos chamados “sujeitos da diferença”? O que conseguimos garantir de concreto em relação ao direito ao território ancestral dos povos indígenas e das comunidades quilombolas? No campo educacional, como têm se efetivado os marcos legais que instituem o direito à educação diferenciada desses grupos? Como tem sido posto em prática o direito à educação especial reservada por lei às pessoas com deficiência? Qual a efetividade da educação inclusiva para essas pessoas (acessibilidade, professores e professoras com formação especializada, materiais de apoio)? A diversidade religiosa, como tem sido garantida em nossas salas de aula? O que tem mudado em relação ao combate à violência física e simbólica contra as mulheres, gays, lésbicas e transexuais? Os direitos dos jovens e dos idosos têm sido garantidos, seja no campo educacional como também no profissional?

Para iniciarmos uma reflexão que parte do referencial teórico crítico acerca da diversidade, é preciso que se considerem as ideologias que esse termo carrega, pois, na melhor das intenções, podemos obscurecer identidades com a intenção de reconhecê-las e valorizá-las. Isso porque em nossa sociedade capitalista tem ocorrido a apropriação do termo na intenção de propagar o ideal da igualdade. Mas, se somos essencialmente diferentes, porque propagamos e afirmamos a igualdade? Quantos(as) de nós ouvimos de educadores(as) a seguinte afirmação a respeito de seus(suas) educandos(as): “aqui na minha turma eu trato todos de maneira igual, não há diferença entre eles(as)”.



O que esta afirmação revela é a ideia construída em nossa sociedade: a diversidade deve ser reconhecida e valorizada por todos(as), mas ignora-se o que se mostra de conflito inerente a ela. Afinal, os sujeitos da diferença com os quais lidamos são os(as) negros(as), as populações indígenas e tradicionais (ribeirinhos, pequenos agricultores, pescadores...), as pessoas com deficiência, os idosos, os(as) presos(as), os(as) homossexuais, mulheres e homens não alfabetizados que não representam a sociedade heterogênea à qual o imaginário do senso comum se remete: masculina, classe média, heterossexual e urbana. Ou seja, o que muitos celebram como a “diversidade” é, de fato, a representação da desigualdade. Em outras palavras: tratando o diferente como igual, transformamos a diversidade em desigualdade, pois a diferença simbólica se materializa em desigualdade material.

Negros e indígenas são as populações mais pobres do País, aquelas que têm menos acesso à educação e à saúde. As pessoas com deficiência – crianças, jovens e adultos – são as mais ausentes dos bancos escolares, o que se reflete nas oportunidades que esses sujeitos terão ao inserir-se no mundo do trabalho. As mulheres, mesmo com a escolaridade média maior que o homem, ainda recebem salários menores que eles.

Dando continuidade ao legado freiriano, comprometido com a emancipação humana e a transformação social, nos colocamos frente à necessidade de lutar e construir um mundo com justiça social para todos(as). Nesse sentido, o reconhecimento da diversidade está atrelado à luta pelo direito à diferença como ponto de partida, vislumbrando a igualdade material como ponto de chegada. Assim se traduz a urgência em lutarmos pela equidade, entendida como direito à igualdade de oportunidades, considerando as diferenças.

### **Diversidade e preconceito**

Para dar sustentação à nossa reflexão sobre a diversidade em uma perspectiva crítica, não podemos esquecer que estamos inseridos em um sistema educacional tradicional, seja ele formal ou não formal. Nesse sentido, reconhecemos a atualidade da luta dos(as) oprimidos(as) na busca pela efetividade de seus direitos por meio da conscientização e da transformação social. Por isso é necessário resgatar a origem das experiências educacionais em geral, que é, basicamente, formar seres iguais, “tornar igual”, ou seja, homogeneizar.



No Brasil, foi assim com os povos indígenas catequizados pela Igreja, como também ocorreu com os(as) africanos(as) escravizados(as) que foram obrigados a adorar os deuses católicos (apesar de, sabiamente, representá-los, um a um, com os orixás africanos) e, mais atualmente, com a expansão da escola pública, em que crianças das classes populares aprendiam a respeitar os heróis nacionais, cantar os hinos pátrios, contar as lendas e os “causos” oficiais que o livro didático divulgava, além de, é claro, falarem todos(as), a língua portuguesa, purificada de todos os regionalismos.

Não podemos negar que ainda somos herdeiros dessa tradição homogeneizadora da educação. É aí que tem origem a afirmação sobre a “igualdade de todos” em uma sala de aula completamente diversa. Interiorizamos a igualdade como um ideal e um valor, mesmo convivendo com a diferença presente em cada corpo e cada olhar em variados espaços educativos.

Mas, perguntemos: como é possível transformar a estrutura homogeneizadora e excludente dos sistemas educacionais, materializada em livros didáticos inadequados às realidades brasileiras, em pensamentos pouco abertos às religiosidades diversas presentes no País, mentalidades que negam a possibilidade da aprendizagem às pessoas com deficiência, a jovens e adultos privados de liberdade e mesmo às pessoas não escolarizadas que não tiveram oportunidade de estudar na idade considerada “ideal”.

O preconceito está corporificado em nossa realidade escolar (ou não escolar) na medida em que fechamos os olhos às realidades presentes em nossa sala de aula, quando nos negamos à possibilidade de partir da realidade do(a) educando(a), da sua cultura, da sua diferença em relação à sociedade em geral. Nesse caso, nossa opção é pela perpetuação do preconceito: assumindo o discurso da igualdade como ponto de partida estamos compactuando com a manutenção da estrutura excludente, desigual e opressora do nosso sistema.

**Diferença e desigualdade: ponto de partida para a construção de “um outro mundo possível”**

Diante do cenário atual de valorização exacerbada (e esvaziada) da diversidade, é sempre possível e ainda necessário que resgatemos a perspectiva crítica de compreensão da realidade e, nesse sentido, não há como separar essa discussão do conflito gerado pelas relações de classe. Isto é, ainda no século 21, com a emergência de novas identidades socioculturais, com as lutas dos povos



tradicionais, das populações indígenas e quilombolas, dos trabalhadores sem terra, das mulheres, das pessoas privadas de liberdade, do direito à diversidade homoafetiva, das pessoas com deficiência, torna-se imperativa a luta por uma sociedade equânime, igualdade que se desenha como horizonte, como igualdade de oportunidades. Partindo do reconhecimento da diferença, luta-se por igualdade de direitos.

A educação que desejamos realizar junto aos(as) educandos(as) do sistema prisional, nas comunidades tradicionais, junto às populações indígenas, quilombolas, ciganas, resgatando a humanidade esfacelada das pessoas deficientes, das mulheres, daqueles(as) pertencentes a diferentes matrizes religiosas, das pessoas que possuem outras opções afetivossexuais é aquela que, partindo de uma visão de mundo, expande-se para uma visão planetária e cidadã, que se vê parte de uma totalidade diversa que vai construindo desejos e aspirações de garantia dos direitos fundamentais a todos(as). A tão propagada “igualdade na diversidade” só pode ser proferida se igualdade for entendida como sinônimo de igualdade material e diversidade, como a diferença que faz de cada ser humano um ser único, origem da noção de dignidade humana: a humanidade que diferencia cada um(a), tornando-o(a) diferente dos(as) demais e igual em direitos.

### **Currículo e diversidade: questões para a prática cotidiana**

As questões colocadas pelo debate da diversidade, atualmente, têm orientado políticas públicas no campo da educação comprometidas com a democratização da sociedade brasileira, orientando a construção de currículos escolares, isto é, percursos escolares de aprendizagem, que consideram a transversalidade dos direitos político-sociais que a sociedade ou os “sujeitos da diferença” passaram a usufruir depois de décadas de luta.

A partir dos direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), crianças, adolescentes e jovens podem ter seus futuros mudados se as escolas assumem o desafio de efetivar a plena participação desses sujeitos nos processos de planejamento pedagógico e avaliação, assim como nas demais decisões que afetam a prática cotidiana escolar. Parece pouco, mas aprender a participar, decidir e construir os rumos da educação no pequeno universo em que estão inseridos pode mudar a vida dessas pessoas, tornando-as, de fato, cidadãos. Assim também ocorre com as pessoas com deficiências, que, reconhecidas como sujeitos com pleno direito à educação e à vivência escolar inclusiva e não discriminatória, podem se ver, de fato, incluídas



socialmente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) é um importante marco legal na garantia de direitos às pessoas deficientes, na medida em que define a necessidade de que os sistemas de ensino municipais e estaduais, as escolas e demais sujeitos repensem a organização de classes especiais, implicando numa mudança estrutural e cultural da educação como um todo, para que todos(as) tenham suas especificidades atendidas pelo sistema escolar e não fora dele, como muitas vezes ainda ocorre.

As questões relativas às diferenças de gênero, orientação sexual e diversidade religiosa também vêm sendo trabalhadas como componente constitutivo do currículo. Os dados que revelam a desigualdade entre homens e mulheres em nossa sociedade são colocados em aberto e servem de motor para a elaboração de planejamentos e atividades pedagógicas pensadas para a construção de uma estrutura social menos desigual.

A divisão social do trabalho, por exemplo, deve ser refletida por professores(as) desde a Educação Infantil, uma vez que a divisão social do brincar define o que é do universo masculino e feminino. Isto certamente impacta nos dados que nos mostram a opção dos homens por certas profissões e, quando chegam ao Ensino Superior, optam pelas ciências exatas. Por outro lado, as mulheres, quando alcançam certa escolaridade optam por profissões de “cuidadoras”, sendo, na maioria dos casos, professoras, enfermeiras e donas de casa.

Articular essa reflexão no currículo é fundamental para compreendermos que a definição de mulher e homem é socialmente determinada pelos papéis estabelecidos na sociedade. A educação tem papel central nesse processo, na medida em que proporciona a reflexão entre meninos e meninas, jovens, adultos e idosos sobre a relação social que podem estabelecer na sociedade, assegurando igualdade de oportunidades.

A história e cultura africana, afro-brasileira e indígena foram inseridas no currículo oficial dos sistemas de ensino porque foram conquistas dos movimentos sociais que viabilizaram, por lei, esse direito. Mesmo com a Lei n.º 10.639, sancionada em 2003, e a Lei n.º 11.645, de 2008, muitos municípios e estados do País ainda não garantem nos currículos escolares essas temáticas, o que



revela que a abordagem eurocêntrica está amplamente disseminada e posta como paradigma efetivo, o que gera muitas dificuldades em relação à implementação das referidas leis, seja por falta de formação de professores(as) voltada à questão, seja pela ausência de materiais didáticos que orientem as práticas dos(as) educadores(as).

Porém, o que se pode apreender é que a questão das relações étnico-raciais na educação ainda é um ponto a ser aprofundado por todos(as) que constroem a educação, uma vez que os dados revelam ser a população negra e indígena as mais vulneráveis social e economicamente. Os piores índices da educação – analfabetismo, relação faixa etária-escolaridade, e não acesso ao Ensino Médio e Superior – estão entre os negros e indígenas.

Essa realidade só poderá ser transformada quando os sistemas de ensino, secretarias de educação, escolas e comunidade escolar em geral estiverem conscientes da necessidade de que venham à tona a contribuição intelectual e cultural dos povos africanos, indígenas e afro-brasileiros, o que, de imediato, impactará na autoestima positiva de brasileiros e brasileiras pertencentes a esses grupos sociais. Conseqüentemente, o pertencimento religioso, as expressões culturais, a contribuição às ciências se farão reconhecer e valorizar.

Um eixo de ação importante para todos(as) que atuam na educação e a ela dão vida, no sentido de fazerem dela uma experiência de exercício de cidadania ou de manutenção das estruturas sociais desiguais, é a questão dos direitos humanos. Necessária em contextos socioeconômicos e culturais onde a violação dos direitos humanos é uma realidade, como é o caso do Brasil, a *educação em direitos humanos* se apresenta com a preocupação de difusão, fomento e construção de uma cultura em direitos humanos.

Nascida do período pós-guerra, do contexto histórico que se originou a partir dos governos ditatoriais europeus e após o massacre contra os judeus, a educação em direitos humanos pretende se concretizar em práticas efetivas de enfrentamento da intolerância contra as diferenças, a partir da conscientização que permite aos sujeitos assumir atitudes de luta e transformação. Assumir a efetivação de uma educação em direitos humanos é incorporar a perspectiva da educação política, aquela que exige do(a) educador(a) uma postura crítica e transformadora, de maneira nenhuma neutra.



A transformação social em direção a uma sociedade inspirada nos direitos humanos supõe que sejam incorporadas ao processo educativo ações concretas destinadas à mudança de atitudes, garantindo a efetividade de uma educação que contribui com a participação político-social para a cidadania, a luta pelos direitos coletivos e pelo reconhecimento e valorização das variadas identidades em jogo que se fazem presentes nessa experiência não formal de educação, que lida, essencialmente, com os chamados “sujeitos da diferença”.

### **Referenciais curriculares**

A partir desses princípios e valores supracitados, devemos levar em conta as seguintes dimensões e seus respectivos indicadores, de acordo com as orientações do MEC para a construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico, como forma de contemplar a educação como espaço de multiculturalidade na perspectiva de uma prática pedagógica que contribua para o exercício da cidadania planetária, sem perder de vista as especificidades locais:

#### **Ambiente educativo**

- Compromisso, solidariedade e colaboração
- Alegria
- Combate à discriminação
- Disciplina e tratamento adequado aos conflitos que ocorrem no dia a dia
- Respeito ao outro
- Respeito às ideias, conquistas e produções dos educandos

#### **Ambiente físico do Núcleo e materiais**

- Ambiente físico educacional em condições satisfatórias para a realidade do Projeto MOVA-Brasil
- Espaços e mobiliários que favoreçam as experiências dos educandos.
- Materiais variados e acessíveis aos educandos
- Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos jovens, adultos e idosos



### **Planejamento institucional e prática pedagógica**

- Projeto Eco-Político-Pedagógico definido e conhecido por todos
- Registro da prática educativa
- Planejamento
- Contextualização
- Incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo
- Variedade das estratégias e dos recursos de ensino-aprendizagem
- Prática pedagógica de apoio à diversidade e às diferenças como algo positivo
- Respeito às diferenças sociais, culturais, étnicas na perspectiva da multiculturalidade
- Multiplicidade de diferentes linguagens: imagética, simbólica, verbal, musical e corporal

### **Avaliação**

- Monitoramento do processo de aprendizagem do educando
- Instrumentos variados de avaliação e autoavaliação
- Participação dos educandos no processo avaliativo
- Avaliação do trabalho dos educadores do Núcleo
- Acesso, compreensão e uso dos indicadores de avaliação do Projeto

### **Acesso e permanência dos educandos na escola**

- Metodologia adequada para a educação popular de jovens, adultos e idosos
- Atenção aos educandos com alguma defasagem de aprendizagem
- Atenção às necessidades educativas da comunidade
- Atenção aos educandos que faltam
- Preocupação com o abandono e evasão

### **Promoção da saúde**

- Orientação sobre alimentação saudável para os educandos
- Limpeza e salubridade
- Segurança
- Cuidados com a higiene e a saúde





### **Educação socioambiental e práticas eco-pedagógicas**

- Respeito às diversas formas de vida
- Práticas eco-pedagógicas
- Cuidado com as pessoas
- Preocupação com a sustentabilidade do planeta

### **Cooperação e envolvimento com as famílias e participação na rede de proteção social**

- Respeito, acolhimento e envolvimento com as famílias dos educandos
- Participação do Núcleo na rede de proteção aos direitos dos educandos

### **Gestão escolar democrática**

- Democratização da informação e da gestão
- Parcerias locais e relacionamento do Núcleo com os serviços públicos
- Participação efetiva de educandos, familiares e comunidade em geral nas decisões do Núcleo

### **Formação e condições de trabalho dos educadores do Núcleo**

1. Formação inicial e continuada
2. Condições de trabalho condizentes com a Educação Popular
3. Assiduidade dos educadores populares

### **Processos de alfabetização e letramento**

- 1) Atenção ao processo de alfabetização de cada educando
- 2) Ampliação da capacidade de leitura e escrita dos educandos
- 3) Acesso e aproveitamento dos espaços de leitura
- 4) Acesso a diversos gêneros discursivos, de acordo com cada realidade
- 5) Alfabetização matemática
- 6) Ampliação dos conhecimentos matemáticos para o exercício da cidadania
- 7) Abordagem interdisciplinar dos conteúdos de ensino
- 8) Indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento
- 9) Entrelaçamento entre leituras da palavra e Leituras do Mundo



- 10) Articulação entre os saberes dos educandos e os saberes historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade
- 11) Alfabetização e letramento na perspectiva da cidadania planetária.

### **A organização didática do conhecimento**

Optamos pela organização sugerida pela Proposta Curricular – 1º Segmento – para a Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação e Cultura, elaborada pela Ação Educativa (2001): *Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza*.

A área de Língua Portuguesa está organizada em leitura, produção de texto e análise linguístico-discursiva, trabalhando-se com diferentes gêneros discursivos. Base alfabética, formação e decomposição de palavras. Os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico, desenvolvidos nas pesquisas da educadora Emília Ferreiro também são considerados no desenvolvimento das atividades pedagógicas em cada sala de aula do Projeto MOVA-Brasil.

Na lógica bakhtiniana o homem age sobre o meio ao mesmo tempo em que sofre a influência desse meio, tendo a linguagem como elemento mediador e a história como “cenário” de realizações, sendo ela própria elemento e também produto dessa interação. A interação entre sujeitos e entre sujeito-objeto inseridos num determinado contexto sócio-histórico constitui-se em paradigma fundante de uma nova concepção de linguagem. É o próprio Bakhtin (1929) quem afirma: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. Entendemos a linguagem verbal como um processo de interação humana e a Matemática como linguagem”.

Consideramos fundamental desenvolver juntos aos educandos os seguintes blocos de conteúdo em cada uma das áreas do conhecimento supramencionada:

### **Matemática**

- Números e operações numéricas
- Sistema monetário
- Pesos e medidas
- Noções de geometria
- Noções de estatística

Parceiro



Patrocínio



Apoio





### **Língua portuguesa**

- Linguagem oral
- Sistema alfabético
- Trabalho com os níveis da alfabetização
- Ortografia, no contexto do texto
- Pontuação, no contexto do texto
- Análise linguístico-discursiva, no contexto do texto
- Alguns gêneros discursivos, de acordo com a realidade das turmas
- Leitura e produção de texto, de acordo com os gêneros trabalhados
- Capacidades e procedimentos de leitura

### **Estudos da sociedade e da natureza**

- O educador e o lugar de vivência
- O corpo humano e suas necessidades
- Cultura e diversidade cultural
- Os seres humanos e o meio ambiente
- As atividades produtivas e as relações sociais
- Cidadania e participação

(Baseado em BRASIL, 2001, p. 5-6).

Acreditamos que a abordagem desses blocos de conteúdo só faz sentido na perspectiva interdisciplinar ou, ainda mais coerente com os objetivos do Projeto MOVA-Brasil, numa perspectiva intertransdisciplinar, uma vez que o conhecimento e a realidade não são constituídos por fragmentos de conteúdos e sim por um rico processo de entrelaçamento desses conteúdos em forma de blocos, guardando entre si uma relação de interdependência. Salientamos ainda que a unidade significativa para o trabalho em sala de aula, mesmo com pessoas que ainda não são alfabetizadas, deve ser sempre o texto.

É importante ressaltar que há anos a educação trata desse conceito com o diálogo entre os educadores para construir uma relação entre os conteúdos. No entanto, ainda não se avançou na



prática interdisciplinar, pois a mudança de postura e atitude exige a ruptura com velhas lógicas (FAZENDA, 2003). Apesar do tempo entre essa constatação e o momento atual, cerca de uma década, infelizmente, os avanços não foram muitos.



## 15. Diversidade étnico-racial

### Direitos humanos e as relações étnico-raciais e de gênero<sup>3</sup>

Gevanilda Santos<sup>4</sup>  
Maria José Pereira Santos<sup>5</sup>  
Mariana Galvão<sup>6</sup>

Este artigo sobre a temática dos direitos humanos e as relações étnico-raciais pretende contribuir com o debate atual acerca do papel do Estado brasileiro na garantia dos direitos humanos a toda a população brasileira, notadamente àqueles grupos excluídos e destituídos de dignidade e cidadania. Nesse conjunto aparece, majoritariamente, a população negra e, como desdobramento, representando uma dupla exclusão, a mulher negra brasileira.

Aliados da participação nos espaços sociais (como o acesso à saúde, à justiça, à educação, à moradia, ao trabalho) necessitam, desde o fim da escravidão, há mais de um século, ser incluídos(as) como cidadãos(ãs) nas políticas do Estado brasileiro. Sendo o País que possui a segunda maior população negra fora do continente africano, e diante das políticas abertamente excludentes do governo republicano no período pós-escravidão, faz-se urgente a criação e a implementação de políticas públicas e privadas de reparação ou compensação histórica, voltadas à equiparação de condições entre brancos e não brancos.

A temática dos direitos humanos, à luz da releitura das relações étnico-raciais trazidas pelo Movimento Negro Brasileiro é um ingrediente importante para a compreensão de palavras e sentidos que explicam e definem o “ser negro no Brasil”, bem como as desigualdades das relações entre os(as) brancos(as) e negros(as), ou a ideologia do branqueamento escamoteada pela aferição do quesito “raça/cor” utilizado para definir o pertencimento étnico-racial da população brasileira a partir da reunião das categorias de pretos e pardos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e

<sup>3</sup> SANTOS, Gevanilda; SANTOS, Maria José Pereira; GALVÃO Mariana. Direitos Humanos e as relações étnico-raciais e de gênero. In: PINI, Francisca R.O.; MORAES, Célio V. (orgs.). *Educação, Participação Política e Direitos Humanos*. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011, pp. 81-93.

<sup>4</sup> Historiadora e mestre em Sociologia Política pela PUC/SP.

<sup>5</sup> Assistente social e mestre em Psicologia Social pela PUC/SP.

<sup>6</sup> Educadora e mestre em Didática e Práticas de Ensino pela FE-USP.



Estatística (IBGE)<sup>7</sup>. A expressão “questão racial”, o conceito de racismo ou a palavra “raça” passaram por ressignificações que explicam a construção ideológica da hierarquia entre os grupos étnicos nacionais, com vantagem e valorização para os brancos em detrimento dos grupos étnicos negros e indígenas.

É inovador nesse debate relacionar direitos humanos, desenvolvimento educacional e relações de gênero e raça. Este novo olhar reunirá aspectos diferentes da vida dos negros, mulheres e jovens, como marcos referenciais de indicadores sociais para o Estado brasileiro desenvolver políticas públicas na perspectiva da promoção e da garantia dos direitos humanos.

Pensar os direitos humanos sob o prisma da população negra significa, sobretudo, inclusão social. A inclusão/exclusão social, dentre outros aspectos, diz respeito à noção de pertencimento, sentir-se parte da comunidade, da escola, da cidade, do país. Ser sujeito de sua própria história: participando, criando, transformando. Sentir-se sujeito, com vontade de participar, de contribuir, de mudar.

O grupo de rap nacional Racionais MC's, na música *Fim de semana no parque*, denuncia a situação da juventude na periferia de São Paulo, exposta à violência, ao uso e abuso de drogas, à desigualdade social, ao não acesso aos bens e serviços e, sobretudo, ao sentimento de exclusão.

*Chegou fim de semana todos querem diversão...  
Olha o meu povo nas favelas e vai perceber  
Daqui eu vejo uma caranga do ano, toda equipada,  
E um tiozinho guiando, com seus filhos ao lado,  
Estão indo ao parque...  
Olha só aquele clube que da hora,  
Olha o pretinho vendo tudo do lado de fora...  
Ele apenas sonha através do muro...  
Polícia, a morte, polícia, socorro  
Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo*

7

O Censo Brasileiro de 2010 apontou que o Brasil tem uma população total de 190.749.191 brasileiros. A população preta subiu para 14.517.961, a população parda subiu para 82.277.333 e a soma de pretos e pardos no Brasil é de 96.795.294. A população branca caiu para 91.051.646. A população indígena subiu para 817.963, e a amarela para 2.084.288. No quadro demográfico nacional, os brancos têm um percentual menor do que a soma de pretos, pardos, amarelos e indígenas. Ver primeiros resultados definitivos do Censo 2010: população do Brasil (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).



*Pra molecada frequentar, nenhum incentivo*

*O investimento em lazer é muito escasso...*

*Famílias destruídas, fins de semana trágicos...*

Toda esta juventude sofre com a vulnerabilidade social decorrente da distribuição de renda extremamente desigual e do acesso restrito aos bens e consumos; com a vulnerabilidade institucional, na medida em que a escola, os órgãos e equipamentos culturais, de segurança pública e a mídia não promovem o desenvolvimento pessoal, social e cultural de crianças, adolescentes e adultos não brancos. Normalmente, além da vulnerabilidade social e institucional, há uma inter-relação com a vulnerabilidade individual que fragiliza e compromete o indivíduo em sua capacidade de ter projetos de felicidade em meio a este contexto.

Munanga (2009) nos faz perceber a violência gerada pelo enfraquecimento da identidade negra em nossa sociedade, situação que impacta diretamente na produção de sentidos sobre o “eu”, o “outro” e os espaços que estes ocupam. Neste sentido, o racismo e a interiorização do sentimento de inferioridade são estratégias de manutenção da estrutura excludente.

[...] se, cientificamente, a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente, esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis. Em outros termos, poder-se-ia reter como traço fundamental próprio a todos os negros (pouco importa a classe social) a situação de excluídos em que se encontram em nível nacional. Isto é, a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania (MUNANGA, 2009, p. 17).

Esse mesmo autor nos atenta, por outro lado, que são a memória e a história as categorias responsáveis pela reconstrução e fortalecimento da identidade negra, de sua *negritude*:

A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de ser negro, em dizer, de cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte



de orgulho para o negro (MUNANGA, 2009, p. 53).

Cabe ao Estado reconhecer a diferença de condições entre brancos e não brancos – traduzida em termos de desigualdade – e avaliar o ponto de vista destas vulnerabilidades para instituir políticas públicas que as combatam, na área da educação, da saúde, da justiça, dentre outras.

Um parâmetro orientador deste tipo de política é o que propõe Sposati (2001) na construção do mapa de exclusão/inclusão social. Ela estabeleceu sete referenciais de inclusão, fundamentais na garantia dos direitos humanos para a população brasileira, e em especial a população negra, quais sejam: a) a autonomia; b) a qualidade de vida; c) o desenvolvimento humano; d) a equidade; e) a cidadania; f) a democracia; g) a felicidade<sup>8</sup>.

### **Direitos humanos e os conceitos de igualdade e diferença**

No intuito de enriquecer o debate sobre as relações étnico-raciais no contexto dos direitos humanos, é importante refletirmos sobre a origem desse conceito no contexto pós 2ª Grande Guerra e o que alguns autores, como Bobbio (1992), Candau (1994) denominam de “problemática da igualdade e dos direitos humanos”.

O que a autora nos alerta é o fato de os direitos humanos terem surgido pela primeira vez num contexto de luta por liberdade, em pleno iluminismo do século XVIII. O que caracteriza esse momento, denominado como *primeira geração dos direitos* é a consolidação dos direitos

8

Ver em Sposati (2001) os conceitos de:

- Autonomia – capacidade e possibilidade do cidadão suprir suas necessidades vitais, especiais, culturais, políticas e sociais, sob as condições de respeito às ideias individuais e coletivas, onde parte das necessidades deve ser adquirida, e com o Estado responsável por assegurar outra parte das necessidades. Representar pública e partidariamente os seus interesses sem ser obstaculizado por ações de violação dos direitos humanos e políticos pelo cerceamento à sua expressão. Sob esta concepção o campo da autonomia inclui não apenas a capacidade do cidadão se autossuprir, desde o mínimo de sobrevivência até necessidades mais específicas, como a de usufruir de segurança social pessoal mesmo quando na situação de recluso ou apenado.
- Qualidade de vida – possibilidade de melhor redistribuição – e usufruto – da riqueza social e tecnológica aos cidadãos; garantia de um ambiente de desenvolvimento ecológico e participativo de respeito ao homem e à natureza, com o menor grau de degradação e precariedade. Desenvolvimento humano – possibilidade de todos os cidadãos de uma sociedade melhor desenvolverem seu potencial com menor grau possível de privação e de sofrimento; a capacidade da sociedade poder usufruir coletivamente dos mais altos graus de capacidade humana. Equidade – possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças raciais, de gênero, políticas, religiosas, culturais etc.
- Cidadania – não só o usufruto de um padrão básico de vida, mas a condição de presença, interferência e decisão na esfera pública da vida coletiva.
- Democracia – a possibilidade do exercício democrático é componente de inclusão local, condição de sujeitos cidadãos.
- Felicidade – o caminho maior da inclusão é a felicidade. Atingi-la supõe muito mais do que a posse, o acesso às condições objetivas de vida. Ela traz à cena a subjetividade, e nela o desejo, a alegria entre um conjunto de sentimentos em busca da plenitude humana.





individuais (civis e políticos), coroando a noção de propriedade privada e o processo de desenvolvimento da economia industrial sem garantias para os trabalhadores, mulheres e os afro-descendentes.

O momento histórico posteriormente vivido enfoca a necessidade de os Estados serem reorientados à proteção dos direitos sociais, econômicos e culturais – a *segunda geração dos direitos* –, uma vez que a experiência do capitalismo e da escravidão produziu, como vítimas, trabalhadores(as) em todo o mundo e trouxe consigo a necessidade de serem estabelecidos direitos voltados à saúde, à moradia, ao trabalho digno etc.

A explosão dos movimentos identitários em meados do século 20 (movimento negro, de mulheres, imigrantes, indígenas e outros grupos étnicos), por sua vez, desencadeou uma nova virada no conceito de direitos humanos, comprometida com o direito dos povos, ampliando a concepção dos direitos coletivos voltados à valorização dos diferentes grupos humanos, tais como o direito à titularidade coletiva (por exemplo, as terras indígenas e quilombolas), o direito à paz, a um ambiente preservado, dentre outros, também chamados de *direitos difusos*, uma vez que ultrapassam a esfera individual e coletiva, tornando-se um direito “mundializado”.

Sob a égide do direito à igualdade, combinando tanto o discurso liberal da primeira geração dos direitos humanos quanto o discurso social, a Declaração Universal dos Direitos Humanos traz um alerta ao contexto do nazismo e à expansão do racismo, exacerbado pela noção de inferioridade étnica, raiz do genocídio antissemita e em relação aos afro-descendentes e demais povos não brancos.

Assim, atualmente, muitos autores, dentre eles, Henriques (1994), Pierucci (1998) e Candau (2008) têm se detido na reflexão sobre o direito à diferença ou, como afirmam alguns, sobre “a igualdade na diferença”.

Em outras palavras, a primeira fase dos direitos trazia a ideia de proteção geral a um ser humano também “genérico”, uma igualdade meramente formal; por sua vez, a partir da segunda fase dos direitos, o foco é dado não mais à igualdade de oportunidades (por exemplo, “todos são iguais perante a lei”), mas à igualdade de condições, evidenciando a real situação dos sujeitos e,



consequentemente, reconhecendo as desigualdades vivenciadas pelos grupos humanos.

O Brasil é um País de grande dimensão territorial e com enorme diversidade cultural, características que encobrem as desigualdades de raça, gênero e classe que imbricam no empobrecimento da população negra, na discriminação racial sofrida por esses sujeitos em espaços ditos “universais”, como a educação, a saúde, o acesso à justiça e o mercado de trabalho e, finalmente, na invisibilidade da mulher negra em vários espaços sociais.

Esses pilares da desigualdade racial no Brasil se estruturaram historicamente a partir de três grandes sistemas de opressão: o colonialismo, o racismo e o patriarcalismo, que geraram a condição de pobreza, o racismo e o machismo (SAFFIOTI, 2004):

Os três comportamentos sociais discriminatórios impuseram um tipo de violência social que degrada a qualidade de vida da população negra: a violência que discrimina e desvaloriza a mulher, a violência gerada pelo preconceito contra crianças, jovens e adultos negros(as) que os estigmatiza e produz a imagem de inferioridade, o que, por sua vez, afeta sua autoestima, enfraquece e desconfigura a identidade negra. Outro tipo de violência é aquele oriundo da extrema pobreza que, no Brasil, impede a ascensão social da população negra, especialmente, da mulher negra.

Diante desse quadro de desigualdade e ausência de direitos, é necessária a criação de dispositivos jurídicos para alcançar a igualdade material para certos grupos humanos, especialmente àqueles mais atingidos pelas desigualdades e opressões da sociedade neoliberal. Para assegurar a igualdade material, é necessário estabelecer um tratamento diferenciado para promoção das condições de igualdade de fato.

É nesse contexto que pretendemos inserir o debate sobre as políticas públicas de *ações afirmativas* e direitos humanos, a partir da consideração de que o princípio de igualdade é uma meta a ser alcançada numa sociedade totalmente marcada pela herança da escravidão ou, em outras palavras, que uma parcela significativa da população brasileira ainda sofre com as desigualdades raciais, de gênero e classe.

Segundo a Constituição brasileira, o Estado brasileiro deve se comprometer com a equidade de



todos(as), acrescida a necessidade de reconhecimento de suas diferenças intrínsecas. No processo de efetivação de uma sociedade verdadeiramente democrática e cidadã, é essencial o comprometimento do Estado com a equidade de oportunidades entre brancos(as) e não brancos(as), entre homens e mulheres.

[...] a definição jurídica objetiva e racional da desigualdade dos desiguais, histórica e culturalmente discriminados, é concebida como uma forma para se promover a igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos engravados na cultura dominante na sociedade. Por esta desigualação positiva promove-se a igualação jurídica efetiva; por ela afirma-se uma fórmula jurídica para se provocar uma efetiva igualação social, política, econômica no e segundo o Direito, tal como assegurado formal e materialmente no sistema constitucional democrático. A ação afirmativa é, então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias (ROCHA apud GOMES, 2005, p. 54).

### **A situação da mulher negra brasileira**

A condição da discriminação por ser mulher e negra e a condição de pobreza reúnem aspectos significativos da desigualdade no Brasil.

Nas últimas décadas, os movimentos sociais, tais como o Movimento Negro, Movimento Feminista e em defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT), trouxeram grande contribuição sociocultural para o aumento do respeito à diversidade cultural e a defesa do direito à diferença. Em especial, o Movimento Negro orientou o fortalecimento identitário da população negra a assumir sua afro-descendência e a desmistificar a farsa da democracia racial brasileira (SANTOS, 2009, p. 47-56)

Essa mudança repercutiu em vários organismos da sociedade civil que dão início a um processo de reeducação das relações sociais entre a população negra, indígena e branca. A mentalidade preconceituosa, discriminatória ou de naturalização da ideia de inferioridade de negros, indígenas e mulheres na escola, no trabalho, na família, no sindicato, na igreja, nos partidos políticos, nas universidades e nos governos, pouco a pouco cede lugar ao debate das desigualdades entre aqueles grupos sociais.

Os órgãos de pesquisa, de coleta de opinião e informação, tais como o Instituto Brasileiro de



Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), são órgãos públicos que incorporam e analisam o item cor/raça e já apresentam novos dados que comprovam a realidade da discriminação racial no Brasil. Novos estudos acadêmicos da linha de pesquisa antirracista contribuíram com novas informações e estatísticas e foram capazes de quantificar o quadro das discriminações de gênero e raça, o que implicou na revisão e reinterpretação de conceitos, de indicadores sociais e da legislação.

Este conjunto de mudanças de mentalidade acabou contribuindo para o surgimento de uma nova consciência e assunção do racismo.

O mais importante é que este fato influenciou o comportamento de professores(as), alunos(as), familiares, lideranças sociais e políticas a compartilhar a preocupação de eliminar o racismo e todas as formas de intolerância. Tal novidade, ainda que imperceptível na grande mídia de comunicação de massa, já pode ser vista; é visível na criminalização do racismo, na atenção ao conteúdo racista de livros didáticos e demais livros de literatura brasileira, em passeatas, no feriado do dia 20 de Novembro, “Dia Nacional da Consciência Negra”. As conferências nacionais e internacionais, como a Conferência de Durban (2001) contra o preconceito, racismo e todas as formas de intolerância correlatas, os órgãos de governo brasileiro, como a Fundação Palmares, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), as leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2007, que tornam obrigatório o ensino de História da África, Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nas escolas brasileiras, públicas e particulares e o Estatuto da Igualdade Racial, são exemplos de mudanças já ocorridas que atestam a caminhada do movimento negro no sentido de reivindicar a inclusão social, econômica e cultural da população negra.

Em se tratando de percepção da situação da mulher na sociedade contemporânea, há bastante progresso na aceitação do novo papel da mulher na sociedade. Na última década, observamos dados de pesquisa de opinião que apontam uma melhoria na percepção de gênero entre as brasileiras. Subiu de 65% para 74% o número das brasileiras que percebem melhoria na “situação das mulheres” em comparação com a percepção de uns vinte ou trinta anos atrás. Cerca de duas em cada três mulheres (63%) elencam espontaneamente razões referidas ao mundo público para definir “como é ser mulher hoje”, com destaque para maior liberdade e independência e para conquistas no mercado de trabalho, mas quase metade refere-se também aos papéis tradicionais



de mãe-esposa e seus encargos sociais (43%)<sup>9</sup>.

Vejamos o outro lado da moeda. Na mesma pesquisa, a percepção sobre “as piores coisas de ser mulher” são: subordinação aos homens decorrente do machismo (19%), desigualdades de gênero no mercado de trabalho (16%), violência doméstica (14%), falta de reconhecimento e ou apoio para a criação dos filhos (12%) e por fim decorrências biológicas da condição feminina, como menstruar e ter cólicas (12%).

Embora a pesquisa não tenha realizado um recorte étnico-racial, ou seja, os dados não foram coletados e analisados indagando separadamente a opinião de mulheres negras e brancas, podemos inferir que a percepção das mulheres sobre “as melhores coisas” da situação atual da mulher como a independência e participação no mercado de trabalho não diferem significativamente. Muito embora as mulheres negras tenham entrado no mercado de trabalho com muitas desvantagens, como a desqualificação para o mercado de trabalho, atributo de boa aparência mais relacionado ao padrão europeu e menos ao padrão africano, o assédio moral e a violência sexual no trabalho doméstico, a solidão afetiva e a chefia da família são atualmente relações sociais discriminatórias que mais afetam a qualidade de vida das mulheres negras.

Segundo Maria Regina Teodoro representante brasileira na 100ª Reunião da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que aconteceu em Genebra de 1 a 18 de junho de 2011, no Brasil, o trabalho doméstico formal representa 15,8% do total da ocupação feminina, cerca de sete milhões de mulheres, e a maioria das mulheres, cerca de 73,2% ainda está no trabalho informal, ou seja, não possui carteira assinada e, por isso não têm os direitos trabalhistas e previdenciários que a Constituição brasileira garante a todos(as) os(as) trabalhadores(as). Quanto ao salário, as mulheres sem carteira assinada recebem em média R\$ 303,00 e as trabalhadoras domésticas negras recebem R\$ 280,00, ou seja, 67,4% do salário mínimo<sup>10</sup>.

O fato de as mulheres negras estarem no serviço doméstico é sinal de que o mercado de trabalho não abriu muitas oportunidades para essas mulheres. Quando as mulheres negras conseguem

9

Dados da pesquisa de opinião pública “Mulheres Brasileiras e gênero nos espaços público e privado”, da Fundação Perseu Abramo e Sesc, São Paulo, 2011.

10

<sup>10</sup> Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2008), do IBGE.



investir em educação, numa tentativa de mobilidade social, elas se concentram em empregos com menores rendimentos e menos reconhecidos no mercado de trabalho.

Quando observamos a distribuição espacial da mulher negra no território nacional, os dados da pesquisa da Fundação Perseu Abramo demonstram que a concentração de “mulheres e negros na área rural e nordestina é maior que a dos brancos, estes mais representados na área urbana das regiões sul e sudeste. Das mulheres negras, 20% estão na área rural e 80% na urbana, ao passo que, das mulheres brancas, 14% concentram-se na área rural e 86% na urbana”.

Sabemos que a mais alta taxa de analfabetismo dentre as regiões brasileiras está no Nordeste. Levando-se em conta que há desigualdades regionais que somam as desigualdades de gênero e raça, encontramos uma elevada concentração de analfabetismo das mulheres negras no Nordeste (SANTOS; SILVA, 2005, p. 64):

### **O quadro da educação segundo gênero e raça**

Uma curiosidade na relação de gênero no campo educacional é que há ligeira vantagem da presença feminina em detrimento da masculina, porém esta vantagem não se traduz em maior ocupação no mercado de trabalho ou em maiores salários, como podemos observar o quadro das desigualdades das raciais traçado pelo IPEA.

[...] “as diferenças raciais são muito marcantes: os negros e negras estão menos presentes nas escolas, apresentam médias de anos de estudo inferiores e taxas de analfabetismo bastante superiores. As desigualdades se ampliam quanto maior o nível de ensino. No ensino fundamental, a taxa de escolarização líquida – que mede a proporção da população matriculada no nível de ensino adequado à sua idade – para a população branca era de 95,7 em 2006; entre os negros, era de 94,2. Já no ensino médio, essas taxas eram respectivamente, 58,4 e 37,4. Com base nos dados apresentados, podemos concluir que o acesso ao ensino médio ainda é bastante restrito em nosso País, mas significativamente mais limitado para a população negra e que, por se encontrar nos estratos de menor renda, é mais cedo pressionada a abandonar os estudos e ingressar no mercado de trabalho” (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2011).

A presença do racismo, machismo e de todas as formas de intolerância evidencia cada vez mais que a escola precisa refletir sobre os preconceitos da sociedade que reproduz. O ambiente escolar, assim como os currículos e os livros didáticos, tem forte influência nas aspirações educacionais e



profissionais de meninos e meninas, de brancos, negros ou indígenas. Por isso, uma das políticas mais significativas implementadas pelo governo brasileiro diz respeito ao desafio, no campo educacional, de trazer à tona a história de africanos(as) e afro-brasileiros(as), contadas por eles(as) mesmos(as), sujeitos da história, o que seria elemento fundamental para o restabelecimento e fortalecimento da identidade negra.

A desvalorização da imagem da mulher negra no ambiente escolar reforça o preconceito e a baixa estima, que em muitos casos inibe a reação e a luta contra a discriminação sofrida. A escola não pode mais reproduzir a percepção negativa que a sociedade tem sobre o papel do negro na sociedade e não desmistificar a ideologia de acomodação das desigualdades de qualquer natureza.

O papel da escola é o de provocar a reflexão, o diálogo e a crítica, capaz de reeducar as relações sociais para o combate ao racismo, ao sexismo e a todas as formas de preconceito, e contribuir com mudanças comportamentais, cognitivas e psíquicas de respeito ao outro, valorização da diversidade, estímulo ao ecumenismo e solidariedade.

### **Eliminando as desigualdades de gênero, raça e classe: promovendo a igualdade**

A necessidade de, hoje, o Estado brasileiro instituir as políticas compensatórias em relação à população negra e indígena se justifica pelo descompromisso do governo brasileiro em incluí-los e até hoje a marca da desigualdade afeta negativamente esses grupos humanos.

O governo republicano não teve o propósito de promover a cidadania dos ex-escravos e de seus descendentes nem de reverter a intolerância étnica, o racismo e as desigualdades raciais herdadas do sistema escravista. Ao contrário, no final do século 19, o Estado brasileiro, em meio aos esforços de construção de uma identidade nacional, incorporou mecanismos informais e simbólicos de discriminação, fundados nas teses de racismo científico e de inferioridade biológica dos africanos, e concretizados em políticas de atração de imigrantes europeus e em barreiras aos negros no nascente mercado de trabalho urbano (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2005).

É importante ressaltar que é necessário integrar as chamadas políticas focalizadas e temporárias (voltadas à reparação de injustiças históricas contra grupos humanos) às políticas universalistas, que promovem direitos a todos(as), sem distinção. Assim, por exemplo, é fundamental fortalecer a luta por uma educação de qualidade para todos(as), somada à efetivação das legislações voltadas à



valorização, no espaço escolar, da contribuição de diferentes povos na construção da nação<sup>11</sup>, uma forma de política compensatória.

Atualmente, a adoção das políticas públicas de ação afirmativa se concentra principalmente em duas áreas: educação e acesso ao trabalho e à renda; uma vez que é principalmente nessas áreas que a população negra se encontra em pior situação<sup>12</sup>. As políticas de cotas para ingresso em universidades e acesso ao serviço público – porcentagem de vagas reservadas a candidatos(as) negros(as) e/ou indígenas – são uma experiência pioneira no processo de democratização da educação e do trabalho. Porém, este modelo de política pública aguarda aprovação no congresso nacional, local onde atualmente há mais controvérsia e oposição, devido às distorções promovidas pela mídia brasileira. Exemplos de distorções promovidas pelos meios de comunicação brasileiros são muito comuns quando o foco é a promoção dos direitos às populações marginalizadas, fato que denuncia a fragilidade desses grupos frente à opressão neoliberal, ocidental, branca e machista.

Os relatórios das Conferências Nacionais de Educação realizadas nos anos de 2007 e 2009 apresentam inúmeras indicações para a democratização do acesso e permanência da população negra na escola, desde o ensino infantil até o ensino superior, além das inúmeras sugestões para a revisão dos conteúdos e adequação da formação dos professores necessária ao cumprimento da alteração da LDB imposta pelas leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008.

A política de melhoria do quadro educacional brasileiro, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE 2007), tem como meta principal a construção de uma educação básica de qualidade, cujo foco está na melhoria do quadro profissional, administrativo e curricular, porém o PDE não faz referência às desigualdades de gênero e raça<sup>13</sup>.

---

11

Ver Lei n.º 10.639/03, que institui nas escolas brasileiras, públicas e particulares, em todos os níveis e modalidades, o ensino de História da África, Cultura Afro-Brasileira e Africana e que, posteriormente, em 2008, é acrescida pela questão indígena.

12

▣ Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2000), os afrodescendentes são 64% dos pobres e 69% dos indigentes. No índice de desenvolvimento humano geral (IDH), o país figura em 74º lugar, mas, sob o recorte étnico-racial, o IDH relativo à população afrodescendente indica a 108ª posição, enquanto o IDH relativo à população branca indica a 43ª posição.

13

▣ O PDE é um conjunto de ações do governo federal para aperfeiçoamento da política de formação e valorização dos professores, a consolidação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), assim como a criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, e o fortalecimento da

Parceiro

Patrocínio

Apoio





Na educação superior, o PDE enfatiza os problemas da qualidade do ensino superior na relação com a expansão de vagas, desigualdades regionais e exclusão econômica dos jovens, porém não incorpora o debate do acesso de jovens negros e negras ao ensino superior e não há referência nenhuma das 37 experiências pioneiras e exitosas de políticas de ação afirmativa seja no ensino superior de âmbito estadual ou federal.

### **Conclusão**

A implantação de política pública com recorte de gênero e raça é um debate importante e urgente no âmbito da sociedade civil, que poderá orientar a ação democrática dos governos e a garantia dos direitos humanos a toda população brasileira. Na educação, por exemplo, é importante que os ministérios da Educação e da Cultura criem linhas de financiamento para atividades que envolvam, de forma acolhedora, professores, mestres, doutores, educadores sociais, arte-educadores, dispostos a atuar numa linha de programas, projetos e atividades que visem à eliminação das desigualdades de gênero, raça e classe, bem como é fundamental que se invista massivamente na qualificação de professores, valorização do profissional em sala de aula, reestruturação das grades curriculares no ensino fundamental e médio de acordo com as leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/2007. Na área da educação e saúde é importante a orientação e a prevenção ao uso de drogas, em parceria com o Ministério Saúde/Secretaria Nacional de Drogas (Secad).

Na área da segurança e direitos humanos, é importante a proteção aos jovens em situação de vulnerabilidade, principalmente aqueles que têm direta ou indiretamente qualquer relação com o “tráfico de drogas ou estão em cumprimento de medidas sócio-educativas”.

De uma forma geral, é fundamental ampliar o debate, investimentos e metodologias capazes de inter-relacionar a educação em direitos humanos com o foco no gênero e raça.

### **Referências**

AYRES, J. R. O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser: a vulnerabilidade como eixo de avaliação de ações preventivas do abuso de drogas, DST e Aids entre crianças e adolescentes. In:

---

educação superior (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2011a).

Parceiro



Patrocínio



Apoio





TOZZI, D.; SANTOS, N. L. (Org.). *Papel da educação na ação preventiva ao abuso de drogas e às DST/Aids*. São Paulo: FDE, 1996. (Ideias, 29).

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CAMPOS, A. (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003. v. 2.

CANDAU, V. M. et al. *Direitos Humanos e educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Novamérica, 1994.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. *Pesquisa de opinião pública "Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado"*. São Paulo: FPA/Sesc, 2011. Disponível em: <<http://www.fundacaoperseuabramo.org>>. Acesso em: 2 jun. 2011.

HENRIQUES, F. *Igualdade e diferença*. Porto: Porto, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2010*. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 2 jun. 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Igualdade racial*. Disponível em: <[www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps\\_15/11\\_igualdaderacial.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_15/11_igualdaderacial.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2011a.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Retrato das Desigualdades*. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/Pesquisa\\_Retrato\\_das\\_Desigualdades.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/Pesquisa_Retrato_das_Desigualdades.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2011b.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). *Relatório do Desenvolvimento Humano – racismo, pobreza e violência*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Unesco, 2005.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Edições 34, 1998.

ROCHA, C. L. A. Ação Afirmativa – o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica, 1996. In: SANTOS, S. A. dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, 2005.

SAFFIOTI, H. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.



SANTOS, G. G.; SILVA, M. P. da (Org.). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, M. J. P. Adolescentes negros: o significado da escolha do parceiro afetivo e sexual. In: OZELLA, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 65-89.

SANTOS, G. *Relações raciais e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, Summus, 2009.

SPOSATI, A. *Cidade em pedaços*. São Paulo: Brasiliense, 2001.



## 16. Concepção de avaliação formativa, dialógica, continuada

### 1. Apresentação

Neste texto, abordaremos a concepção de avaliação e um pouco do sistema avaliativo de educandas e educandos no MOVA-Brasil, com base nos pressupostos teóricos do educador Paulo Freire e nos princípios democráticos — que têm na participação das pessoas envolvidas a sua razão de ser, constituindo-se como sujeitos do processo durante seu desenvolvimento.

Entendemos que a avaliação, ainda que seja algo em que todos nós estamos envolvidos o tempo todo, não é um processo simples, mas necessário. Como dizia Paulo Freire, no livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, “não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se fez comparando os resultados obtidos” (2011, p. 97-98). No livro *Educação na Cidade* (1992), ele pergunta: Para que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar? Quem avaliar? Qual a avaliação que interessa?

Avaliar implica critérios, formalização e sistematização. A avaliação deve ser contextualizada: ocupar-se não só no produto final, mas do processo como um todo. O(A) educando(a) não pode ser o(a) único(a) responsável pelo resultado de sua avaliação, é preciso avaliar as condições desse resultado, saber como ele foi produzido. Falamos aqui não da avaliação autoritária, excludente, mas da avaliação inclusiva, que avance no processo educativo, de humanização do(a) educando(a) e do(a) educador(a). Falamos de uma **avaliação emancipatória**, que é formativa, dialógica e continuada.

O Projeto MOVA-Brasil objetiva alfabetizar e incluir socialmente aqueles(as) a quem, historicamente, vem sendo negada a educação como direito humano. Para o Projeto, é importante a avaliação da aprendizagem dos(as) educandos(as), verificando “se” e “em que medida” estão aprendendo a ler e a escrever, se estão aprofundando a compreensão que têm de si mesmos, do seu “estar sendo no mundo”, se estão compreendendo o contexto em que vivem, se estão conseguindo se organizar, se articular e realizar ações de intervenção na realidade na qual estão inseridos. Buscamos, como o próprio nome do Projeto destaca, mover o Brasil para o desenvolvimento, para a cidadania, com sustentabilidade, desenvolvendo ações do MOVA-Brasil



em sua dimensão local, conectando-as às questões regionais, nacionais e planetárias, visando à transformação social. A utopia que nos move neste Projeto é contribuir para “ler o mundo” com criticidade e “reescrever o mundo” com esperança e justiça social.

Além da alfabetização dos(as) educandos(as), o Projeto MOVA-Brasil forma educadores(as) populares em cada região em que atua, pois trabalha com coordenadores(as) e monitores(as) locais, e, nesse sentido, interessa-nos saber como vem sendo a prática pedagógica desses sujeitos e em que medida o MOVA-Brasil tem contribuído para que também eles ampliem o seu exercício da cidadania, da democracia, formando e se formando nesse processo de alfabetização.

Dessa forma, além da “**aprendizagem transformadora**” (O’SULLIVAN, 2004) dos(as) educandos(as), o Projeto MOVA-Brasil também busca a avaliação de si mesmo como Projeto, procurando, a cada etapa, analisar os investimentos feitos e os resultados obtidos, o alcance de suas ações, as formações oferecidas aos(as) educadores(as) envolvidos(as), os conteúdos, os procedimentos metodológicos, os referenciais bibliográficos, os materiais didático-pedagógicos utilizados etc, para, juntos, num movimento de ação-reflexão-ação, ir construindo melhor a gestão administrativo-financeira-político-pedagógica do Projeto.

Desta forma, além de alfabetizar, o Projeto MOVA-Brasil, como tecnologia social, enquanto ação que pretende promover o desenvolvimento e a cidadania, também avalia outras dimensões de suas ações para ir se aperfeiçoando a cada fase realizada. Por isso, como já dito, é feita a avaliação da aprendizagem dos(as) educandos(as), a do próprio Projeto, da atuação dos(as) monitores(as), dos coordenadores(as) locais e de Polo, da equipe do Instituto Paulo Freire e dos **processos formativos** que o IPF oferece.

Enfim, buscamos contemplar a avaliação da aprendizagem dos(as) educandos(as) — e a nossa também — para que possamos ir aperfeiçoando o trabalho realizado. Por ora, vamos nos ater ao processo de avaliação da aprendizagem dos(as) educandos(as).

Como realizamos esse processo de avaliação?

## **2. Avaliação da aprendizagem dos(as) alfabetizandos(as) do Projeto MOVA-Brasil**

Parceiro



Patrocínio



Apoio





### **Avaliação formativa, continuada e dialógica**

No Projeto MOVA-Brasil, entendemos a avaliação como formativa, continuada e dialógica, na qual a participação de educadoras/educadores e educandas/educandos é essencial para garantir o seu caráter democrático por meio das vozes desses(as) sujeitos nas negociações e nas tomadas de decisão do processo avaliativo ao longo da etapa.

Afirmar aqui o caráter formativo, continuado e dialógico da avaliação significa dizer que ela ocorre durante toda a etapa, e se divide em três momentos, guardando as especificidades de cada um, ou seja, leva-se em conta o nível de conhecimento de cada educando(a), e a relação de interdependência entre estes três momentos: **Avaliação Inicial, Avaliação no meio da etapa e Avaliação Final.**

**A Avaliação Inicial** tem caráter diagnóstico e prognóstico, servindo para o(a) educador(a) saber em que nível o(a) educando(a) se encontra e, a partir dessa realidade, planejar os conteúdos a serem trabalhados e as intervenções necessárias para a superação das dificuldades apresentadas. A partir desse momento inicial, o processo continua até o final da etapa, com atividades que possibilitam a análise do(a) educador(a) acerca do desenvolvimento das aprendizagens de educandas e educandos relacionadas aos blocos de conteúdos e os objetivos do Projeto, e culmina com a finalização do grande instrumento de avaliação utilizado no Projeto MOVA-Brasil: o portfólio do(a) educando(a).

Por meio de processos formativos oferecidos pelos(as) educadores(as) do IPF (na Formação Inicial e na educação continuada) aos(às) coordenadores(as) de Polo, coordenadores(as) locais e monitores(as), e tendo como subsídio um Caderno de Formação, no qual há fundamentação, procedimentos, orientações práticas e modelos de instrumentais para o processo de avaliação, são realizadas as seguintes ações:

**2.1.** Inicialmente, busca-se tomar conhecimento sobre os saberes dos(as) educandos(as). Utilizando **instrumentais** oferecidos pelo Projeto MOVA-Brasil e realizando diálogos com cada turma, os(as) educadores(as) são orientados a fazer uma avaliação que procura identificar e sistematizar os conhecimentos relacionados à escrita, à leitura, à matemática, bem como os conhecimentos relacionados às ciências sociais e da natureza.



**2.2.** Depois, a partir dos mesmos aspectos observados inicialmente, por meio dos instrumentais denominados: a) *Relatório Síntese de Avaliação Diagnóstica dos(as) Educandos(as) — Leitura e escrita* e b) *Relatório Síntese de Avaliação Diagnóstica dos(as) Educandos(as) — Matemática*, os(as) alfabetizadores(as) vão, processualmente, registrando os avanços e as dificuldades de cada alfabetizando(a).

Esta avaliação continuada busca **acompanhar a aprendizagem** deles/delas durante todo o período em que se encontram em sala de aula e orientar o planejamento dos(as) monitores(as), no sentido de propor atividades que estejam sempre de acordo com os níveis de cada um(a). A partir dos aspectos observados, é realizada, também, a **autoavaliação** dos(as) alfabetizando(s) para que percebam seus avanços e os desafios postos no processo de construção da leitura, da escrita, das operações matemáticas, das ciências sociais e da natureza.

Valoriza-se, nessas situações, a realização de atividades diversificadas, envolvendo múltiplas linguagens e outros recursos que revelem mais do que a situação da escrita e da leitura em si, mas o desenvolvimento integral do(a) educando(a), por exemplo: a ampliação da sua visão de mundo, os impactos da alfabetização neles(as) mesmos(as) e como os aprendizados, as relações humanas construídas, estimuladas, potencializadas pelo Projeto, interferem no contexto em que vivem.

Neste processo de **avaliação dialógica** (porque envolve os diferentes sujeitos do processo educacional), **formativa** (porque sempre implica aprendizagem), **continuada** (porque se dá de maneira processual), o IPF desenvolveu uma metodologia, instrumentais e um sistema informatizado para a tabulação e sistematização dos dados.

*Observação:* para melhor compreensão, ver os instrumentais anexados denominados: a) *Relatório Síntese de Avaliação Diagnóstica dos Educandos — Leitura e escrita*; b) *Relatório Síntese de Avaliação Diagnóstica dos Educandos — Matemática* (retirados do Caderno de Orientações do Monitor).

**2.3.** O portfólio é o material que reúne as atividades mais significativas, escolhidas pelo(a) educando(a) em diálogo com o seu/sua monitor(a), de todo o processo de construção dos conhecimentos acerca da leitura, escrita e matemática, bem como os conhecimentos relacionados às ciências da sociedade e da natureza, numa perspectiva interdisciplinar. Sua construção tem



início desde a primeira atividade realizada em sala de aula até o final da etapa. Possibilita aos(as) monitores(as) acompanhar cada educando(a) de perto, avaliando o desenvolvimento dos níveis de escrita, leitura, matemática, das ciências sociais e da natureza e como tem conseguido ampliar a visão do mundo. Ao participar na seleção das atividades e fazer parte do processo, autoavaliando-se, os(as) educandos(as) percebem seus avanços e são incentivados(as) a continuar.

O **portfólio**, como ferramenta pedagógica, pode ser descrito como uma coleção organizada e planejada de atividades produzidas pelos(as) educandos(as) de forma a proporcionar uma visão ampliada e aprofundada da aprendizagem efetuada por eles, bem como dos diferentes componentes do seu desenvolvimento cognitivo, e de aprendizados relativos às dimensões artístico-culturais, socioambientais, de relacionamento interpessoal e afetivo. Reflete, ainda, a identidade de cada educando(a) entendido(a) como construtor(a) do seu desenvolvimento ao longo da vida, possibilitando o acompanhamento avaliativo processual, contínuo e o entrelaçamento dos momentos na constituição do caráter processual da avaliação.

Esses momentos consubstanciam a avaliação processual, formativa e dialógica trabalhada nas salas de aula do Projeto MOVA-Brasil. Trata-se, portanto, de um processo contínuo e democrático que começa com a **Avaliação Inicial**, por meio do diálogo entre educador(a) e educando(a). É, ainda, um instrumento de reconhecimento e valorização da identidade dos(as) educandos(as), uma vez que ele tem o formato e a estética definidas pelos sujeitos do processo. É mais um meio pelo qual é garantida a sua participação em todo o processo vivido. As atividades que formam o portfólio estão relacionadas com os blocos de conteúdos e os objetivos do MOVA-Brasil, apresentados nos quadros a seguir.





**COMPETÊNCIA COM BASE NOS NÍVEIS DE APRENDIZAGENS — ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA**

Oralidade	Leitura	Escrita
<p>Participa das discussões em sala de aula</p> <p>Possui boa argumentação em suas falas nas discussões em sala de aula</p> <p>Narra fatos considerando a temporalidade e a causalidade</p> <p>Manifesta experiências, sentimentos, ideias e opiniões de forma clara e ordenada</p>	<p>Não reconhece as letras</p> <p>Reconhece algumas letras</p> <p>Reconhece todas as letras</p> <p>Decifra a palavra/texto, mas não compreende o que é</p> <p>Compreende o que lê</p> <p>Relaciona a leitura com suas vivências</p> <p>Distingue vários tipos de textos</p> <p>Localiza informações essenciais em um texto</p> <p>Realiza a leitura de pequenos textos em voz alta</p> <p>Utiliza recursos para resolver dúvidas na compreensão de palavra/texto (dicionário; cria hipóteses; consulta ao monitor e/ou colegas)</p>	<p>Escreve garatujas e/ou desenhos</p> <p>Faz <i>pseudo letras</i></p> <p>Representa a sílaba com uma letra sem relação sonora</p> <p>Representa a sílaba com uma letra com relação sonora</p> <p>Acrescenta mais letras a cada sílaba oral</p> <p>Escreve como fala sem correspondência ortográfica</p> <p>Escreve utilizando algumas regras ortográficas</p> <p>Produz pequenos textos</p> <p>Demonstra ter noções sobre a utilização da pontuação</p>



**COMPETÊNCIA COM BASE NOS NÍVEIS DE APRENDIZAGENS — MATEMÁTICA**

<b>Números</b>	<b>Operações</b>	<b>Geometria</b>	<b>Medidas</b>	<b>Estatística</b>
<p><b>Contagem</b></p> <p>Não conta</p> <p>Conta até apenas unidades</p> <p>Conta dezenas</p> <p>Conta centenas</p> <p>Conta milhares</p> <p><b>Leitura</b></p> <p>Não lê algarismos</p> <p>Lê apenas unidades</p> <p>Lê número formado por dezenas com dificuldade</p> <p>Lê número formado por dezenas sem dificuldade</p> <p>Lê número formado por centenas com dificuldade</p> <p>Lê número formado por centenas sem dificuldade</p> <p>Lê número formado por milhar com dificuldade</p> <p>Lê número formado por milhar sem dificuldade</p> <p><b>Escrita</b></p> <p>Escreve números de forma não convencional</p> <p>Escreve apenas unidades</p> <p>Escreve números formados por dezena com dificuldade</p> <p>Escreve números formados por dezena sem dificuldade</p> <p>Escreve números formados por centena com dificuldade</p> <p>Escreve números formados por centena sem dificuldade</p> <p>Escreve números formados por milhar com dificuldade</p> <p>Escreve números formados por milhar sem dificuldade</p>	<p><b>Adição e subtração</b></p> <p>Não realiza operações</p> <p>Faz somente cálculos mentais</p> <p>Realiza cálculos com registro no papel</p> <p>Realiza cálculos com reserva ou empréstimo</p> <p><b>Multiplicação e Divisão</b></p> <p>Não realiza operações</p> <p>Faz somente cálculos mentais</p> <p>Realiza cálculos com registro no papel</p> <p>Realiza cálculos com reserva ou empréstimo</p>	<p>Localiza-se no espaço com base em pontos de referência</p> <p>Identifica as formas geométricas</p> <p>Identifica semelhanças e diferenças entre a forma dos objetos</p> <p>Reproduz a forma dos objetos por meio de construções com massa, argila, sabão, varetas etc.</p> <p>Identifica os sólidos geométricos</p> <p>Reproduz sólidos geométricos por meio de construções com massa, argila, sabão, varetas etc.</p>	<p>Conhece e utiliza unidade de medida de preço</p> <p>Conhece e utiliza unidade de medida de peso</p> <p>Conhece e utiliza unidade de medida de tempo</p> <p>Relaciona e compara unidades de medida de comprimento</p> <p>Relaciona e compara unidades de medida</p>	<p>Coleta e organiza dados e informações</p> <p>Identifica diferentes tipos de gráficos e tabelas</p> <p>Lê e interpreta informações apresentadas em gráficos e tabelas</p> <p>Constrói gráficos e tabelas simples</p> <p>Compara e estabelece relações entre dados apresentados em diferentes tabelas e gráficos</p>

**COMPETÊNCIA COM BASE NOS NÍVEIS DE APRENDIZAGENS — CIÊNCIAS SOCIAIS E DA NATUREZA**

- Problematiza fatos observados cotidianamente, interessando-se pela busca de explicações e pela ampliação de sua visão de mundo.
- Reconhece e valoriza seu próprio saber sobre o meio natural e social, interessando-se por enriquecê-lo e compartilhá-lo.



- Conhece aspectos básicos da organização política do Brasil, os direitos e deveres do cidadão, identificando formas de consolidar e aprofundar a democracia no País, interessando-se pelo debate de ideias e pela fundamentação de seus argumentos.
- Busca informações em diferentes fontes, processá-las e analisá-las criticamente. • Insere-se ativamente em seu meio social e natural, usufruindo racional e solidariamente de seus recursos.

**2.4. Acompanhamento para **continuidade dos estudos** dos(as) educandos(as):** a partir das avaliações iniciais e processuais dos níveis de escrita, leitura, matemática, ciências sociais e da natureza (instrumentais e portfólio) e, também, por meio de uma avaliação final do processo de alfabetização, verifica-se o nível de aprendizagem alcançado pelo(a) educando(a) e procura-se a transferência dele/dela para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas públicas da região.

### **3. Outras dimensões do processo avaliativo do Projeto MOVA-Brasil**

Além dos portfólios dos(as) alfabetizandos(as), são importantes também os portfólios dos(as) educadores(as), dos coordenadores(as) locais e de Polo. Registrando, organizando e sistematizando as informações, temos mais condições de avaliar o que foi realizado e, também, de preencher documentos como os **relatórios de lições aprendidas**, um instrumental do Projeto MOVA-Brasil que busca, como o próprio nome diz, registrar as aprendizagens de cada etapa.

A avaliação, como **oportunidade de reflexão**, de aprendizagem e de produção de conhecimento, requer registro, investigação sistemática, diálogo. Assim, procuramos verificar os fatores críticos e ir corrigindo os rumos para o melhor alcance dos objetivos a que nos propomos. Com essas avaliações, procuramos identificar dados relevantes para o aperfeiçoamento de prática pedagógica, política e administrativa do Projeto.

Denominamos essa perspectiva de avaliação emancipatória (FREIRE, 1996; SAUL, 1991) porque reconhece o direito e a capacidade dos envolvidos de contribuir para o conhecimento da realidade na qual o Projeto está sendo desenvolvido e se engajar na mudança social. Neste sentido, somente uma abordagem que considera a complexidade da realidade social, por meio do olhar e do comprometimento dos diversos sujeitos envolvidos pode produzir conhecimentos relevantes e sedimentar práticas sociais transformadoras e emancipatórias.

### **Referências**

Parceiro

Patrocínio

Apoio



ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. *Metodologia MOVA*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Educação na Cidade*. São Paulo, Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 7.ed. São Paulo, Cortez, 1998.

OLIVEIRA, Marcia Cristina; TREZZA, Marcia, OLIVEIRA, Wellington. Projeto MOVA-BRASIL: projeto político-pedagógico participativo — experiências do MOVA-Brasil. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Petrobras, FUP, 2010.

O'SULLIVAN, Edmund. *Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI*. São Paulo, Cortez/Editora Instituto Paulo Freire, 2004.

PRADO DE SOUZA, Clariza (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papyrus, 1992.

PROJETO MOVA-BRASIL: *Caderno de Orientações do Monitor*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Petrobras, FUP, 2010.

NASCIMENTO, Luiz Marine & SILVA, Rodrigo Costa da. *Alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos: a ousadia de fazer e o dever de mostrar*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo, IPF/Cortez, 1998.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SOUSA, Sandra M. Zákia Lian. *Avaliação escolar: constatações e perspectivas*. In: *Revista de Educação AEC*, ano 24, no. 94, jan./mar. 1995, p. 5966.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação*



escolar. 9ª ed. São Paulo, Libertad, 1992.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança*. São Paulo: Libertad, 1998.

Parceiro



Patrocínio



Apoio





## 17. Educação Popular em Direitos Humanos

A concepção de direitos humanos, desde os gregos, vem passando por transformações. A partir da Revolução Francesa e com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade marcam o surgimento da concepção de dignidade humana e dos direitos do cidadão.

Desde então, a concepção de direitos humanos vem sendo disputada na sociedade moderna. Cronologicamente, sob a influência dos ideais da Revolução Francesa, são formulados os chamados direitos civis e políticos (denominados como “a primeira geração dos direitos”). São exemplos dos direitos civis e políticos o direito à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade formal de todos os homens.

No século 19, como legado do socialismo e da teoria histórico-crítica, a luta dos trabalhadores conquistou os direitos econômicos, culturais e sociais, chamados de “a segunda geração dos direitos”. Tais direitos referem-se ao trabalho e ao salário dignos, ao direito à saúde, à educação, à alimentação adequada, à organização sindical, o direito à greve, à previdência social, ao acesso à cultura e à moradia, entre outros.

No século 20, a terceira geração de direitos é promulgada, após o término da II Guerra Mundial, quando foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) e promulgada a Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, para proteger a humanidade e o meio ambiente contra crimes de guerra (a exemplo dos ocorridos no regime nazifascista e com o bombardeio nuclear de Hiroshima e Nagasaki, no Japão). Ficou conhecida como a geração dos direitos coletivos e difusos: o direito à paz e ao desenvolvimento, ao meio ambiente e à autodeterminação dos povos e se dirige à proteção não apenas da pessoa humana, mas a todas as populações e às gerações futuras.

A quarta geração dos direitos humanos surge com o processo histórico, no contexto da revolução tecnológica e do desenvolvimento econômico desordenado, que ameaçaram a vida humana. Como importante contribuição ao desempenho dessa missão, foi adotada pela Assembleia Geral da Unesco, no final de 1997, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Genoma Humano*, com cada



um dos países signatários assumindo o compromisso de divulgar seu conteúdo e pugnar pela busca de soluções que conciliem desenvolvimento tecnológico e respeito aos direitos do homem.

O Brasil é signatário das declarações e convenções que surgiram após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), mas é importante destacar como, no processo histórico, esta temática tem adentrado nos debates da sociedade civil e do Estado.

Partiremos do debate a partir da década de 1960, quando houve o golpe civil e militar no Brasil. Esse período da ditadura enfrentado corajosamente pelos movimentos sociais, que lutavam pela abertura do regime e a retomada da democracia. No continente latino-americano, desde a década de 1960, os direitos humanos foram considerados uma forma de resistência — afinal, os direitos políticos, civis e sociais foram arrancados de todos os cidadãos. Este processo foi também de intensa formação política dos jovens, e disso resultaram práticas e metodologias no âmbito dos movimentos sociais que mais tarde influenciariam a educação escolar.

No período de 1986 a 1995, os direitos humanos foram institucionalizados: a partir de 1986, os institutos políticos voltaram a reacender na América Latina. Ampliaram-se as formações em direitos humanos por meios de disciplinas que trouxeram conteúdos relativos à cidadania ativa. Esse período foi marcado, ainda, pela euforia e pelo entusiasmo, porque as pessoas que sobreviveram ao exílio regressaram aos países de origem e continuaram lutando por um regime democrático participativo.

A década de 1990 contribuiu com a desestruturação política da América Latina, pois o desemprego em massa produziu mais miséria e mais desigualdade. A luta pelos direitos humanos exigiu a luta por direitos sociais, ambientais e econômicos — e não somente por direitos políticos e civis.

Por isso, alguns elementos são centrais para assegurar direitos humanos, um deles, o direito à memória, como forma de resistência de luta aos povos de uma nação. Aqui, destacamos a Educação Popular em Direitos Humanos como a garantia do exercício da cidadania desde a infância no espaço escolar, o conhecimento teórico articulado com a realidade social e o reconhecimento da educação como ato político, que se constroem novas relações sociais para a efetivação de espaços para a socialização da política.



Não basta dizer que direitos humanos estão nos temas transversais, já que a experiência nos mostra que o seu conteúdo e sua prática não foram assegurados. A Educação em Direitos Humanos é política e exige concretude. O processo educativo político desencadeado no Brasil após a derrubada da ditadura tem buscado garantir uma ampla discussão do significado social dos acontecimentos nos 30 anos do período da ditadura. Vários países conseguiram julgar e condenar os crimes cometidos na ditadura pelo Estado, mas o Brasil ainda não conseguiu.

No sentido de buscar apurar as violações dos direitos, criou-se uma “Comissão da Verdade”, sancionada pela Presidenta da República Dilma Rousseff, em 18/11/2011, cuja atribuição é apurar a violação dos direitos humanos durante a ditadura militar. Vale salientar que a apuração não tem caráter penal na medida em que, segundo a legislação brasileira, os crimes já teriam sido prescritos (isto é, seus responsáveis, mesmo se identificados, não podem mais ser punidos por já ter ultrapassado o prazo de 30 anos). Sua meta, portanto, é tão somente lançar luz sobre os fatos históricos, identificando personagens e acontecimentos para que nunca voltem a ocorrer processos autoritários e golpes que tiram da sociedade a possibilidade de participação e de construção da vida social.

Resistir é conhecer os fatos históricos, trazendo o real sentido político do período da ditadura. Para tanto, a análise e o registro desses fatos precisam ser feitos pelos sujeitos sociais que tiveram seus direitos aniquilados. A história deixará como legado para a presente e para as futuras gerações, um instrumento de luta social.

A negação da verdade sobre a violação dos direitos humanos, especialmente a localização dos corpos dos mortos e desaparecidos, é um crime continuado contra todo o povo brasileiro. O furto da memória nacional se dá por todos aqueles que guardam documentos ou que silenciam relatos que poderiam recompor nossa história. Há responsáveis, e estes deveriam ser punidos. Mas, além disso, precisamos recompor nosso passado para trilhar o futuro com mais segurança e com a esperança de que momentos como aqueles jamais voltem a se repetir na nossa ou em qualquer outra história.

Por isso, que enfatizamos a importância do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual teve início em 2003 por um coletivo de especialistas, instituições públicas, organizações, movimentos sociais e representantes da sociedade civil. O PNEDH possui cinco eixos: Educação Básica, Ensino Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas





de Segurança e Justiça e Educação e Mídia. O Plano é estruturante de uma abordagem que pretende estabelecer espaços de formação de uma cultura em direitos humanos na sociedade brasileira, tornando os direitos humanos não apenas temas a serem discutidos, mas fundamentalmente, práticas efetivas.

A partir do PNEDH, fica mais fácil visualizar como a sociedade civil, organizações governamentais e não-governamentais, organismos internacionais, universidades, escolas de educação infantil, do ensino fundamental e médio, mídia e instituições do sistema de segurança e justiça podem contribuir na construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana.<sup>14</sup>

A educação é um dos direitos humanos e está assim definida no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Além de a educação ser um direito “em si”, é por meio da educação que outros direitos se realizam. Isto é, através de uma educação em direitos humanos, crianças, adolescentes, jovens e adultos, homens e mulheres podem reconhecer violações aos direitos fundamentais, buscando reunir esforços para superá-las.

Por meio da educação em direitos humanos, vislumbra-se o cenário dos direitos a que todos(as) deveriam ter acesso e, assim, articula-se a sua defesa — pois não bastam ter boas leis, mas as pessoas precisam conhecer os seus direitos. Assim, a educação tradicional difere da Educação em Direitos Humanos, uma vez que não se aborda o tema do conteúdo dos direitos, mas a cultura dos direitos humanos é difundida por meio da educação que liberta, que conscientiza, que se realiza em uma perspectiva dialógica, sendo que aquele(a) que aprende se vê como titular dos direitos.

Neste sentido, Projeto MOVA-Brasil, que se desenvolve por meio do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, alfabetiza jovens e adultos e pretende contribuir com a transformação da realidade das comunidades onde está inserido. Constitui-se em uma ação de Educação Popular em Direitos Humanos, por formar sujeitos de direitos, ativos e conscientes de suas responsabilidades. Também fortalece a consolidação da democracia e da cidadania, por meio do fortalecimento dos grupos excluídos social e economicamente.

---

14

<sup>14</sup> Disponível em <[http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh1/apresenta\\_pnedh.htm](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh1/apresenta_pnedh.htm)>. Acesso em: 13. mar. 2014.



Como expoente de uma educação emancipadora, democrática e cidadã, não discriminatória, antirracista, comprometida com a liberdade religiosa, o respeito às diferenças e a sustentabilidade socioambiental, o MOVA-Brasil estabelece como diretriz metodológica de sua ação alfabetizadora a Educação em Direitos Humanos, na medida em que o Projeto mobiliza jovens e adultos, homens e mulheres, pequenos agricultores, pescadores e marisqueiras, quilombolas e indígenas, ciganos, acampados e assentados da reforma agrária, pessoas privadas de liberdade, adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo, populações marginalizadas econômica e socialmente, a exercerem plenamente seus direitos na perspectiva de uma educação que tem como finalidade a conscientização e, por meio dela, a mobilização coletiva para a transformação social.

Ao longo de dez anos de existência, o Projeto MOVA-Brasil possibilitou ações de mobilização e intervenção social nas comunidades em que atuou, promovendo, além da alfabetização, a organização popular em novas práticas sociais, tornando reais as expectativas das populações envolvidas. Educandos(as), monitores(as) e comunidades em geral organizaram audiências públicas para reivindicar o acesso à saúde e à educação pública de qualidade, mobilizando o poder público para garantia de saneamento básico e abastecimento de água, iluminação pública e calçamento de ruas e estradas, limpeza de rios e fontes, reivindicando ações do Estado pelo reconhecimento do território de quilombos e comunidades indígenas, entre outras ações. Assim, o MOVA-Brasil é, em si, uma experiência prática de Educação Popular em Direitos Humanos, na medida em que promove a transformação social por meio da educação.

A questão socioambiental e a perspectiva da diversidade (etnorracial, de gênero, religiosa etc.) são eixos importantes no Projeto MOVA-Brasil, seja por meio da abordagem nas formações dos(as) profissionais, nas publicações e materiais didático-pedagógicos (Cadernos de Formação e almanaque do(a) educando(a)) ou no Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP), em que está caracterizada a diversidade cultural e socioambiental das turmas nas quais o Projeto atua: realidades econômica e socialmente injustas, cenários de exclusão e de ausência dos poderes públicos locais, onde a educação emancipadora se faz presente e pretende contribuir com a conscientização das pessoas envolvidas para a transformação social na perspectiva da efetivação dos direitos negados.



## Referências

- D'ANGELIS, Wagner. *As Gerações de Direitos Humanos*. Disponível em: <http://dhnet.org.br/direitos/textos/geracaodh/gerac3.html>. Acesso em: 8 mar. 2014
- INSTITUTO PAULO FREIRE. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: IPF, 2008.
- PINI, Francisca; MORAES, Célio Vanderlei. *Educação, participação política e direitos humanos*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

## 18. Declaração Mundial sobre Educação para Todos

### Educação para todos: objetivos

#### **Artigo 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**

1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo



interdependente.

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. São nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

### **Educação para todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado**

#### ***Artigo 2. Expandir o enfoque***

1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças.

3. A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos.



### **Artigo 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade**

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é *mister* oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua; os trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

### **Artigo 4. Concentrar a atenção na aprendizagem**

1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a



obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

### **Artigo 5. Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica**

A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

- A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado.
- O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado.
- As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como: saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar – incluindo-se aí a questão da natalidade – e outros problemas sociais.
- Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as



bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos.

Estes componentes devem constituir um sistema integrado – complementar, interativo e de padrões comparáveis – e deve contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida.

### ***Artigo 6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem***

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração.

### ***Artigo 7. Fortalecer as alianças***

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/Unesco (1966). Alianças



efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a “um enfoque abrangente e a um compromisso renovado”, incluímos as alianças como parte fundamental.

### **Artigo 8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio**

1. Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.

2. A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo.

### **Artigo 9. Mobilizar os recursos**

1. Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.

2. Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. Significa, também, reconhecer a existência de demandas concorrentes que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento, e poderá ainda atrair novos recursos. A urgente tarefa de satisfazer as





necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores, como por exemplo, uma transferência de fundos dos gastos militares para a educação. Acima de tudo, é necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.

### **Artigo 10. Fortalecer a solidariedade internacional**

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.

2. Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, tem a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida.

3. As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90.

4. Todas as nações devem agir conjuntamente para resolver conflitos e disputas, pôr fim às ocupações militares e assentar populações deslocadas ou facilitar seu retorno a seus países de origem, bem como garantir o atendimento de suas necessidades básicas de aprendizagem. Só um



ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração.

Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva – assegurar educação para todos.

Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento.

As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. Não há modo mais significativo do que este para iniciar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992), Década Internacional para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1991-2000), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher, e da Convenção sobre os Direitos da Criança. Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo.

Adotamos, portanto, esta Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, e aprovamos o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos nesta Declaração.

## 19. Marco de Ação de Belém

**Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro**

Parceiro



Patrocínio



Apoio





## viável

Nós, os 144 Estados-Membros da Unesco, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado, nos reunimos em Belém do Pará, no Brasil, em dezembro de 2009, como participantes da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia VI) para fazer um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem e educação de adultos desde a Confinteia V. A educação de adultos é reconhecida como um componente essencial do direito à educação, e precisamos traçar um novo curso de ação urgente para que todos os jovens e adultos possam exercer esse direito.

Reiteramos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos conforme estabelecido nas cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteia I-V) desde 1949, e unanimemente comprometer-nos a promover, com urgência e em ritmo acelerado, a agenda da aprendizagem e da educação de adultos.

Apoiamos a definição de educação de adultos, inicialmente estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi em 1976 e aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1997, qual seja, a educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade.

Afirmamos que a alfabetização é o alicerce mais importante sobre o qual se devem construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos. Diante da dimensão do desafio da alfabetização global, consideramos fundamental redobrar nossos esforços para garantir que as prioridades e os objetivos de alfabetização de adultos já existentes, conforme consagrados na Educação para Todos (EPT), na Década das Nações Unidas para a Alfabetização (*United Nations Literacy Decade*, em inglês) e na Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (*Literacy Initiative for Empowerment*, em inglês), sejam alcançados por todos os meios possíveis.

A educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas. Portanto,

Parceiro



Patrocínio



Apoio





reconhecemos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), da Educação para Todos (EPT) e da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero (CEDAW e a Plataforma de Ação de Pequim).

Por isso, adotamos este Marco de Ação de Belém para nortear o aproveitamento do poder e do potencial da aprendizagem e educação de adultos na busca de um futuro viável para todos.

### **Rumo à aprendizagem ao longo da vida**

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento.

Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

Reconhecemos que aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal.

Aprendizagem e educação de adultos atendem às necessidades de aprendizagem de adultos e de idosos. Aprendizagem e educação de adultos abrangem um vasto leque de conteúdos – aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas – com prioridades estabelecidas de acordo com as necessidades específicas de cada país.

Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades,

Parceiro



Patrocínio



Apoio





habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos.

Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.

### **Recomendações**

Apesar de reconhecermos nossas conquistas e avanços desde a Confintea V, estamos cientes dos desafios com que ainda somos confrontados. Reconhecendo que o exercício do direito à educação de jovens e adultos é condicionado por aspectos políticos, de governança, de financiamento, de participação, de inclusão, equidade e qualidade, conforme descrito na Declaração de Evidência anexa, estamos determinados a seguir as recomendações abaixo. Os desafios específicos enfrentados pela alfabetização nos levam a priorizar a alfabetização de adultos.

### **Alfabetização de adultos**

A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade.

Dada à persistência e a escala do desafio da alfabetização, e o desperdício concomitante de recursos e potencial humanos, é imperativo que redobremos os esforços para reduzir os níveis de analfabetismo do ano 2000 em 50% até 2015 (EPT Objetivo 4 e outros compromissos internacionais), com o objetivo central de prevenir e romper o ciclo da baixa escolaridade e criar um mundo plenamente alfabetizado.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

(a) assegurar que todas as pesquisas e levantamentos de dados reconheçam a alfabetização como um *continuum*;



- (b) desenvolver um roteiro com objetivos claros e prazos para enfrentar esse desafio com base em avaliações críticas dos avanços alcançados, dos obstáculos enfrentados e dos pontos fracos identificados;
- (c) aumentar a mobilização de recursos internos e externos e conhecimentos para realizar programas de alfabetização com maior escala, alcance, cobertura e qualidade promovendo processos integrais e de médio prazo, para garantir que as pessoas alcancem uma alfabetização sustentável;
- (d) desenvolver uma oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos e que conduza à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis pelos participantes, empoderando-os para que continuem a aprender ao longo da vida, tendo seu desempenho reconhecido por meio de métodos e instrumentos de avaliação adequados;
- (e) concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade, com um foco geral nas populações rurais;
- (f) estabelecer indicadores e metas internacionais para a alfabetização;
- (g) planejar e implementar a educação continuada, a formação e o desenvolvimento de competências para além das habilidades básicas de alfabetização, com o apoio de um ambiente letrado enriquecido.

## **Políticas**

Políticas e medidas legislativas para a educação de adultos precisam ser abrangentes, inclusivas e integradas na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, com base em abordagens setoriais e intersetoriais, abrangendo e articulando todos os componentes da aprendizagem e da educação.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) desenvolver e implementar políticas que contem com pleno financiamento, planos bem focados e legislação para garantir a alfabetização de adultos, a educação de jovens e adultos e aprendizagem ao longo da vida;
- (b) conceber planos de ação específicos e concretos para aprendizagem e educação de adultos, integrados aos ODMs, à EPT e à UNLD, bem como a outros planos de desenvolvimento nacional e regional, e às atividades da LIFE onde estão sendo implementadas;



- (c) garantir que aprendizagem e educação de adultos sejam incluídas na iniciativa das Nações Unidas *Delivering as One*;
- (d) estabelecer mecanismos de coordenação adequados, como comitês de monitoramento envolvendo todos os parceiros engajados na área de aprendizagem e educação de adultos;
- (e) desenvolver ou melhorar estruturas e mecanismos de reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem, pela criação de referenciais de equivalência.

### **Governança**

A boa governança facilita a implementação da política de aprendizagem e educação de adultos de forma eficaz, transparente, responsável e justa. A representação e a participação de todos os parceiros são indispensáveis para garantir a capacidade de resposta às necessidades de todos os educandos, principalmente dos mais vulneráveis.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) criar e manter mecanismos para envolvimento de autoridades públicas em todos os níveis administrativos, de organizações da sociedade civil, de parceiros sociais, do setor privado, da comunidade e organizações de educandos adultos e de educadores no desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas e programas de aprendizagem e educação de adultos;
- (b) empreender indicadores de formação para apoiar a participação construtiva e informada de organizações da sociedade civil, da comunidade e de organizações de educandos adultos, conforme o caso, no desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas e programas;
- (c) promover e apoiar a cooperação intersetorial e interministerial;
- (d) promover a cooperação transnacional, por meio de projetos e redes de compartilhamento de conhecimentos e práticas inovadoras.

### **Financiamento**

Aprendizagem e educação de adultos representam um investimento valioso que resulta em benefícios sociais por criar sociedades mais democráticas, pacíficas, inclusivas, produtivas, saudáveis e sustentáveis.

É necessário um investimento financeiro significativo para garantir a oferta de aprendizagem e educação de adultos de qualidade.



Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) acelerar o cumprimento da recomendação da Confintea V de buscar investimentos de no mínimo 6% do PIB em educação, e buscar trabalhar pelo incremento de recursos na aprendizagem e educação de adultos;
- (b) expandir os recursos educacionais e orçamentos em todos os setores governamentais para cumprir os objetivos de uma estratégia integrada de aprendizagem e educação de adultos;
- (c) considerar novos programas transnacionais de financiamento para a alfabetização e educação de adultos, além de ampliar os existentes, à semelhança de ações realizadas no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da União Europeia;
- (d) criar incentivos para promover novas fontes de financiamento, por exemplo, do setor privado, de ONGs, comunidades e indivíduos, sem prejuízo aos princípios da equidade e da inclusão;
- (e) priorizar investimentos na aprendizagem ao longo da vida para mulheres, populações rurais e pessoas com deficiência. Em apoio a essas estratégias,
- (f) cumprir seu compromisso de preencher lacunas financeiras que impedem a consecução de todos os objetivos da EPT, em particular os Objetivos 3 e 4 (aprendizagem de jovens e adultos, alfabetização de adultos);
- (g) aumentar os recursos financeiros e o apoio técnico para a alfabetização, aprendizagem e educação de adultos, e explorar a viabilidade da utilização de mecanismos alternativos de financiamento, tais como troca ou cancelamento de dívida;
- (h) exigir que os planos setoriais de educação submetidos à Iniciativa de Via Rápida (*Fast Track Initiative*, em inglês) incluam ações confiáveis e investimentos na alfabetização de adultos.

### **Participação, inclusão e equidade**

A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

Parceiro



Patrocínio



Apoio







- (a) promover e facilitar o acesso mais equitativo e participação na aprendizagem e educação de adultos, reforçando a cultura de aprendizagem e eliminando barreiras à participação;
- (b) promover e apoiar o acesso mais equitativo e participação na aprendizagem e educação de adultos por meio de orientações e informações bem elaboradas e direcionadas, bem como atividades e programas como as Semanas de Educandos Adultos e Festivais de Aprendizagem;
- (c) prever e atender grupos identificados com trajetórias de carências múltiplas, especialmente no início da idade adulta;
- (d) criar espaços e centros comunitários multiuso de aprendizagem e melhorar o acesso e a participação em toda a gama de programas de aprendizagem e educação de adultos voltados para mulheres, levando em conta necessidades de gênero específicas ao longo da vida;
- (e) apoiar o desenvolvimento da escrita e da leitura em várias línguas indígenas, desenvolvendo programas, métodos e materiais que reconheçam e valorizem a cultura, conhecimentos e metodologias indígenas, desenvolvendo ao mesmo tempo, e adequadamente, o ensino da segunda língua para comunicação mais ampla;
- (f) apoiar financeiramente, com foco sistemático, grupos desfavorecidos (por exemplo, povos indígenas, migrantes, pessoas com necessidades especiais e pessoas que vivem em áreas rurais), em todas as políticas e abordagens educacionais, o que pode incluir programas oferecidos gratuitamente ou subsidiados pelos governos, com incentivos para a aprendizagem, como bolsas de estudo, dispensa de mensalidades e licença remunerada para estudos;
- (g) oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis;
- (h) adotar uma abordagem holística e integrada, incluindo mecanismos para identificar parceiros e responsabilidades do Estado em relação a organizações da sociedade civil, representantes do mercado de trabalho, educandos e educadores;
- (i) desenvolver respostas educacionais efetivas para migrantes e refugiados como foco central ao trabalho de desenvolvimento.

## **Qualidade**

A qualidade na aprendizagem e educação é um conceito e uma prática holística, multidimensional e que exige atenção constante e contínuo desenvolvimento. Promover uma cultura de qualidade na aprendizagem de adultos exige conteúdos e meios de implementação relevantes, avaliação de necessidades centrada no educando, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e



empoderamento de indivíduos e comunidades.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) desenvolver critérios de qualidade para os currículos, materiais de aprendizagem e metodologias de ensino em programas de educação de adultos, levando em conta os resultados e as medidas de impacto;
- (b) reconhecer a diversidade e a pluralidade dos prestadores de serviços educacionais;
- (c) melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil;
- (d) elaborar critérios para avaliar os resultados da aprendizagem de adultos em diversos níveis;
- (e) implantar indicadores de qualidade precisos;
- (f) oferecer maior apoio à pesquisa interdisciplinar sistemática na aprendizagem e educação de adultos, complementada por sistemas de gestão de conhecimento para coleta, análise e disseminação de dados e boas práticas.



## 20. Sistematização dos dados identificados na Leitura do Mundo

### *Comunidades quilombolas*

---



Foto: Maria Afonso. Educadora da comunidade Quilombola Marobá dos Teixeira. Almenara. 13/06/14

A grande maioria das comunidades quilombolas de Minas Gerais está localizada em áreas rurais. Ao longo dos séculos de escravidão, os negros fugidos buscavam áreas desocupadas e distantes, locais de difícil acesso, geralmente grotas, serras e matas fechadas. Em muitos casos, os quilombos acolhiam também índios, mestiços e brancos. Com o fim da escravidão, grupos diversos se espalharam pela vastidão do estado, em busca de locais isolados que pudessem sobreviver. Em Minas, apesar do grande número de comunidades quilombolas, nem todas foram tituladas.



Na etapa atual, o MOVA atende a seguinte comunidade quilombola: comunidade quilombola Marobá dos Teixeira na zona rural de Almenara, no Vale do Jequitinhonha. 68 famílias dessa comunidade vivem em condições precárias, sem posto de saúde, sem água encanada nem energia elétrica. Um avanço é o fato de o relatório técnico de reconhecimento do território da comunidade quilombola ter sido aprovado pelo INCRA.

O Vale do Jequitinhonha concentra grande parte das comunidades quilombolas do estado, distribuído entre o Baixo, o Médio, e o Alto Jequitinhonha. A região, composta por 80 municípios, apresenta características socioeconômicas diferenciadas (a região é marcada pela escassez de água, sendo este, o principal conflito enfrentado pelas comunidades quilombolas da região), interferindo diretamente no modo de viver e na adaptação ao meio de cada comunidade quilombola.

O atendimento aos povos quilombolas expressa a valorização do respeito e diversidade, sendo que a participação dos educandos nas turmas representa também um espaço político para efetivação de seus direitos, pois a partir da leitura do mundo realizada nas turmas, os educadores, educandos e comunidades, problematizam as questões levantadas e promovem ações de mobilização e intervenção social, visando à transformação social na comunidade.

### *Educação do/no campo*

---

Das sessenta turmas instaladas no Polo, 27 delas estão localizadas na zona rural, que, durante muito tempo, teve o modelo educacional implantado no campo de forma excludente. Entende-se aqui que a educação do campo deve estar ligada a um projeto popular de educação, e também às questões agroecológicas e possuir um vínculo entre teoria e prática que deve estar ligada a uma matriz de um projeto para além de sua especificidade; deve abarcar com qualidade de compreensão e debate diversos eixos temáticos. Conforme reflete Caldart (2002), “O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.



Desta forma, a educação do campo tem características e necessidades próprias, que devem alcançar as especificidades do aluno do campo em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas e, para isso, as formações semanais e a participação em eventos que tratam do tema são incentivadas na trajetória de formação dos colaboradores.

A educação do campo tem sido um tema bastante debatido a nível nacional, especialmente no âmbito dos movimentos sociais, pois apesar das leis e diretrizes que norteiam o atendimento à educação do campo existirem, ainda há muito que avançar para uma educação contextualizada e de qualidade. No caso das turmas do Polo MG, o tema é discutido nas turmas e Núcleos, uma vez que grande quantidade de delas funcionam no campo e em assentamentos do MST.

### *Assentamentos e Ocupações Urbanas*

---

Em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Federação de Terras do Estado de Minas Gerais (FETAEMG) e os sindicatos dos trabalhadores rurais de alguns municípios, como Bocaiúva, Mirabela, Jequitinhonha, Capitão Enéas, o MOVA tem articulado e desenvolvido diferentes ações nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária e em ocupações urbanas. Ao todo, são onze turmas articuladas nestes espaços, sendo: duas na ocupação Eliana Silva, uma na ocupação Guarani Kaiowá, uma na ocupação Rosa Leão em Belo Horizonte, uma no Acampamento José Bandeira em Pirapora, uma no acampamento Prof. Mazzan em Bocaiúva, uma no Assentamento Estrela do Norte em Montes Claros, uma no Assentamento Darcy Ribeiro em Capitão Enéas, uma no Assentamento Terra Prometida em Felizburgo, uma no Assentamento Franco Duarte e uma no Assentamento Campo Novo, em Jequitinhonha. A proposta de uma educação contextualizada e que respeite a realidade e histórias desses sujeitos e da luta pela conquista da terra e do território vem sendo desenvolvida de forma participativa entre educandos, comunidade, educadores e organização dos movimentos.



**Ocupação Eliana Silva. Belo Horizonte.**

Uma ação transformadora social inspirada nos direitos humanos exige que sejam incorporadas ao processo educativo ações concretas destinadas à mudança de atitudes, que contribui com a participação político-social para a cidadania. É neste sentido que, nas turmas de alfabetização do Polo Minas, temas como o direito a moradia, movimentos sociais, políticas públicas, são sempre debatidos, especialmente pelo fato de haver ocupações urbanas que estão sempre em busca de seus direitos por educação e moradia digna. Estes temas foram apontados durante realização da leitura do mundo no Núcleo. Diante disso é que cada educador/a deve adotar uma postura crítica e emancipadora, com intencionalidade política, jamais de forma neutra.

### *Comunidades tradicionais*

---

São grupos que possuem modos e cultura de resistência e buscam preservar sua identidade e memória. Esses grupos se organizam de forma distinta, ocupam e utilizam os seus territórios e recursos naturais para manter sua cultura, tanto no que diz respeito à organização social quanto à religião, economia e ancestralidade.



O MOVA está presente em diversas comunidades tradicionais e podemos citar, entre elas, os quilombolas, ribeirinhos (habitantes da várzea do Rio Jequitinhonha, que desenvolvem atividades de agricultura familiar em sua margem e ilhas, pesca e dali tiram o seu sustento), geraizeiros (habitantes do chamado Gerais, onde o bioma predominante é o Cerrado e dele tiram seu sustento, buscando alternativas de convivência com o clima semiárido), vazanteiros, caatingueiros e agricultores familiares.



**Encontro Regional de Educandos/as. Frutos regionais do Bioma Cerrado. Bocaiuva. 29/09/13**

A Leitura do Mundo bem como a sistematização do perfil dos educandos dos Núcleos, apontaram a existência de pessoas que moram em comunidades tradicionais, pescadores, sendo que isso os motivou a procurarem cursos de formação profissional que atendessem ao seu perfil. Cursos como artesanatos extrativistas, piscicultura e olericultura foram citados no mapeamento feito nas turmas do Núcleo. O atendimento às essas populações vem de encontro ao marco referencial do projeto, garantindo uma educação contextualizada e que respeite a diversidade dos educandos.

A Leitura do Mundo realizada nas turmas do Polo Minas Gerais em 2014 apresenta a diversidade que caracteriza os Núcleos e turmas desta 6ª etapa, como se pode verificar a seguir:

Parceiro

Patrocínio

Apoio



## NÚCLEO SERTÃO VEREDAS – BHRM



**Educandos da ocupação Eliana Silva no Encontro nacional do Movimento nos Bairros (MLB), Vilas e Favelas - Belo Horizonte, 17 de agosto 2013.**

A Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH - surgiu em 1973 e é formada, atualmente, por 34 municípios. A criação da RMBH seguiu uma tendência nacional, foram criadas nove RMs em todo país pela Lei Complementar N° 14/1973. Essa ação foi uma resposta à necessidade de desenvolvimento planejado dessas áreas do entorno das capitais, que já eram, naquele momento, as mais populosas, economicamente dinâmicas e com os maiores desafios urbanos em todo Brasil. Originalmente, os 14 municípios da RMBH foram Belo Horizonte, Betim, Caeté, Contagem, Ibirité, Lagoa Santa, Nova Lima, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Sabará, Santa Luzia e Vespasiano. Em 1989, a Constituição Estadual de Minas Gerais incorporou Brumadinho, Esmeraldas, Igarapé e Mateus Leme. Ao longo da década de 1990, outras cidades passaram a fazer parte da Região: Juatuba, São José da Lapa (1993), Florestal, Rio Manso, Confins, Mário Campos, São Joaquim de Bicas e Sarzedo (1997), Baldim, Capim Branco, Jaboticatubas, Taquaraçu de Minas, Itaguara, Matozinhos e Nova União (2000), Itatiaiuçu (2002).





Desses 34 municípios, sete compõem o Núcleo Sertão Veredas do Projeto MOVA-Brasil, são eles: Belo Horizonte, Betim, Contagem, Raposos, Sabará, Santa Luzia e Ribeirão das Neves. Nestes municípios a Cultura local é de muita riqueza, tendo a presença de festas religiosas e folguedos populares e Folia de Reis. O congado se faz presente fortemente em todos eles, levando as ruas milhares de pessoas que acompanham o cortejo dos padroeiros locais ao som de tambores, caixas, gungas (faixa de couro com guizos presa as pernas dos dançantes). Em Ribeirão das Neves onde há quatro turmas esta manifestação acontece na região de Justinópolis, comunidade quilombola do Rosário, fundada há 125 anos.

A presença da música é constante na cultura da população Metropolitana, bem como nas comunidades onde as turmas estão inseridas. Nas turmas a preferência se dá pelo funk, gospel e rap, geralmente com letras de protesto que refletem as condições políticas e sociais no contexto das comunidades. Como as turmas estão nas periferias, o acesso aos bens culturais, como teatro, shows, exposições e mostras artísticas, que acontecem na capital, é mais difícil devido às questões de baixa renda das comunidades e à mobilidade urbana que tem sido muito complexa, principalmente este ano.

As lutas sociais são o fio condutor nas reivindicações para o acesso à moradia, saúde, educação e oportunidades de trabalho. Existem movimentos sociais organizados que apoiam as comunidades, principalmente as ocupações. O Movimento de Bairros Vilas e Favelas (MLB), Rede de Educação Cidadã (Recid), Rede Nós Amamos Neves, Brigadas Populares, Pastorais, Associações de bairros e outros. Algumas dessas entidades são ofertantes dos cursos profissionalizantes aos educandos, bem como participantes nas festas cidadãs nas comunidades.

Dentre esses movimentos merece destaque o apoio do Sindicato dos Petroleiros (Sindipetro), que tem apoiado as turmas de alfabetização do MOVA , ofertando o espaço para as reuniões semanais, fotocópias e lanche. Bem como o trabalho realizado pelo articulador social Gildo Almeida, que auxilia nos diálogos com parceiros. A presença de complexos penitenciários é gritante em algumas cidades que compõem o Núcleo como, Betim, Contagem, sendo Ribeirão das Neves a mais atingida com cinco presídios. Este aspecto traz ao município uma imagem de violência e marginalidade e desvalorização social e cultural.



Nesta etapa vivenciamos constantes manifestações por direito à moradia, promovidas pelos movimentos sociais em apoio aos moradores de ocupações, nas quais temos quatro turmas instaladas: Rosa Leão, em Santa Luzia; Guarani Kaiowa, em Contagem; Eliana Silva e Santa Rita na Ocupação Eliana Silva, em Belo Horizonte.

É gratificante ver a solidariedade dos monitores das outras turmas do Núcleo com seus colegas das Ocupações, indo ao local levar água, frutas e gêneros alimentícios para auxiliar na permanência dos manifestantes nos locais. Pois, às vezes, as pessoas permanecem dias acampadas em praças e avenidas. Neste contexto sociopolítico surge também o debate sobre o plebiscito popular por uma Constituinte Exclusiva que está sendo articulado na nossa região por diversos movimentos sociais, destacando a Recid.

Nessas turmas, há uma forte reflexão e debates em relação às questões ambientais, uma vez que nas comunidades que compõem o Núcleo, falta saneamento básico, há especulação imobiliária que desmata áreas verdes para favorecer a construção civil, implantação de lixões, sem planejamento adequado e sem cuidados ambientais, trazendo riscos de doenças e contaminação das nascentes na região metropolitana.

O apelo capitalista pelo asfalto, urbanização desenfreada, modernizações de ruas e avenidas provocam problemas ambientais e sociais, com obras que desabam e vitimam a população que colhe o trauma da metrópole, como o desabamento do viaduto Guararapes, na Avenida Pedro I, ocorrido no dia 03 de junho de 2014.

Abaixo, está descrito a sistematização da leitura do mundo baseada nas dimensões Cultural, Social, Política, Socioambiental e Socioeconômica, realizada nas turmas do Núcleo:

DIMENSÕES	SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA LEITURA DE MUNDO INICIAL
<b>Dimensão Cultural</b>	Percebemos que apesar da localização urbana das turmas, as mesmas guardam em si características culturais rurais, as quais vieram arraigadas da infância ou mesmo herança cultural familiar. Como hábitos de criar animais domésticos, plantar horta caseira, realizar festas religiosas, espírito solidário.
<b>Dimensão Social</b>	O convívio nas comunidades em que as turmas estão inseridas é moderado, devido às situações de violência urbana e a presença constante do tráfico de drogas. Fazendo com que o contato social aconteça somente no horário das aulas e festividades locais.



<b>Dimensão Política</b>	<p>A presença do Estado nas comunidades se faz de maneira escassa com poucas ofertas de equipamentos públicos de saúde, educação e cultura. Porém se faz presente de maneira repressora com a força policial. Os educandos e comunidade buscam respaldo nas associações de bairros e movimentos sociais.</p> <p>Há reivindicações constantes de políticas públicas municipais, movimentos de luta pela terra Movimento de luta pelos bairros, vilas e favelas (MLB), por educação, organização das comunidades através de associações, luta por políticas públicas no campo e urbanas.</p>
<b>Dimensão Socioambiental</b>	<p>Com a pouca oferta de saneamento básico nos bairros de periferia onde as turmas estão inseridas as problemáticas ambientais são latentes, desencadeando constantes lutas por melhorias nesta área. Como no caso de Vila da Hortinha que conseguiu êxito com mobilização social da turma.</p>
<b>Dimensão Socioeconômica</b>	<p>A condição Socioeconômica nas turmas é considerada baixa, pois os educandos ganham até dois salários mínimos e a maioria não possui casa própria residindo em ocupações urbanas.</p>
<b>Perfil do Núcleo/dimensão cognitiva</b>	<p>Existe um bom convívio entre os educandos e uma boa participação nas ações e intervenções sociais, temos níveis variados de cognição, sendo que a maioria já avançou para o nível silábico e silábico alfabético.</p>

### RECONSTRUÇÃO DO MUNDO LIDO

<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>
Trabalho	Qualificação/Estudos
Violência urbana	Pobreza/direitos humanos
Moradia	Luta/Política
Lixo	Mobilização/coleta seletiva
Meio Ambiente	Saneamento básico/natureza



## NÚCLEO FLORES DO CAMPO – MONTES CLAROS



**Festa dos Catopês. Montes Claros.**

Por meio do processo de sistematização inicial de leitura do mundo realizado no Núcleo Flores do Campo, na cidade de Montes Claros, conhecida como a *Princesa do Norte*, para o processo de construção e atualização do PEPP, podemos observar as dimensões cultural, social, política socioeconômica e socioambiental existentes nesta cidade e região.

Na dimensão cultural acontece uma variedade de festas como as Festas de agosto, a famosa festa dos Catopês, danças folclóricas, pastorinhas, festas culturais, regionais e religiosas, como as festas das paróquias onde acontecem levantamento de mastros e procissões, as rodas de capoeira, a variedade de comidas típicas, danças, crenças, tradições e costumes.

A riqueza natural como o Parque Lapa Grande, área de preservação ambiental considerado pelos visitantes como o “Pulmão” de Montes Claros, que abrange grande parte da região da cidade, com várias grutas, rios cachoeiras, animais silvestres, uma paisagem natural que atrai grande número de turistas, sendo uma das opções de lazer que a cidade oferece.



Na diversidade social, econômica e política, falta de qualidade na saúde e educação, a precariedade das ruas, principalmente em bairros periféricos, o problema dos jovens envolvidos com a violência as drogas e álcool, o significativo número de acidentes de trânsito.

Foram realizadas entrevistas na comunidade, para levantamentos de dados sobre os pontos positivos e negativos existentes, bem como propostas de intervenções e realizações de planos de ações para contribuir com as necessidades específicas de cada local de funcionamento das turmas.

Dentre estas ações, podemos citar:

- A turma do Jardim Brasil, onde a monitora Eliane Oliva realizou visitas à Copasa, palestras sobre saúde e educação, campanha de agasalho para o Asilo São Vicente de Paulo e outras ações.
- A turma do Major Prates onde a monitora Arlete realizou palestras sobre saúde bucal o que foi realizado pelo fato de ter identificado a necessidade de os educandos tratarem dos dentes. E também foi solicitado a Câmara Municipal de Montes Claros após a Leitura do Mundo e levantada em sala de aula o problema de sinalização de uma rua, onde ocorre um número significativo de acidentes, e esta ação realizada pela turma obteve resultado imediato, pois após o pedido ser encaminhado à Câmara Municipal, a rua foi sinalizada.
- As turmas da comunidade de Mirabela realizaram uma grande Festa Comunitária Cidadã reunindo a comunidade de Mirabela como também seus representantes, sendo membros de Associações, prefeito da cidade dentre outros. As turmas escolheram os temas geradores de acordo com a especificidade local, tendo em comum o meio Ambiente e saúde. As turmas estão desenvolvendo seu trabalho de forma positiva e de acordo com a realidade e necessidade identificada em cada região, realizaram também as Festas Comunitárias Cidadãs onde houve momentos importantes, como troca de experiências sobre a leitura do mundo, debates e ideias.

O plano de ação vem acontecendo de acordo com as necessidades levantadas e o interesse dos educandos. O mapeamento profissional e registro da história de vida dos educandos também foram realizados nas turmas.



DIMENSÕES	SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA LEITURA DE MUNDO INICIAL
<b>Dimensão Cultural</b>	<p>-Festas Culturais e Tradicionais, festas juninas, Festas Religiosas (igrejas), Barraquinhas e fogueiras.</p> <p>-Festas Regionais como: Festa do Pequi, Festa de Agosto (Catopês) e Expomontes.</p> <p>-Todas as festas das Igrejas contemplam barraquinhas, comidas típicas, bingos e leilões;</p>
<b>Dimensão Social</b>	<p>Associações Comunitárias, ESFs – Programa Saúde da Família, Posto Policial – Rede de Vizinhos protegidos pela PM, Telecentro, Centro Cultural, Academia ao ar livre. Programas do Governo como: Bolsa Família, e o Projeto Minha Casa Minha Vida.</p>
<b>Dimensão Política</b>	<p>Centros de Referência de Assistência Social (Cras) que atende bairros do entorno, possibilitando as pessoas ao acesso a Programas e Projetos propostos pelo município.</p>
<b>Dimensão Socioambiental</b>	<p>Praças públicas, saneamento básico, iluminação pública, muitas ruas asfaltadas e sem asfalto, coleta de lixo, lotes vagos o que possibilita o acúmulo de lixo e entulho.</p> <p>O controle de Zoonoses tem atuado regularmente;</p>
<b>Dimensão Socioeconômica</b>	<p>- Açougues, farmácias, supermercados, padarias, Lavanderias, papelaria, comércio de roupas e calçados, Hortifruti, Centros de estética, Salgadeira, pedreiros, carpinteiros, bombeiros dentre outras.</p>
<b>Perfil da Turma/dimensão cognitiva</b> (socialização, participação, aquisição da escrita/leitura e oralidade).	<p>- Nas turmas temos educandos sendo do sexo masculino e sexo feminino etnias: brancas, pretas pardas e Indígenas.</p> <p>Percebe-se que as turmas participaram e contribuíram acerca das temáticas abordadas;</p>



**COMPARTILHAMENTO DO MUNDO LIDO – TEMATIZAÇÃO**

Temas Geradores	Objetivos Gerais (por tema)	Subtemas
<p><b>Temas</b></p> <p>Meio Ambiente</p> <p>Saúde</p>	<p><b>Subtemas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preservação do Meio Ambiente;</li> <li>- Poluição dos Rios;</li> <li>- Doenças;</li> <li>- Vidas Sedentárias;</li> <li>- Nutrição;</li> <li>- Cidadania;</li> <li>- Moradia;</li> <li>- Violência;</li> <li>- Reciclagem;</li> <li>- Saúde;</li> <li>- Higiene;</li> <li>- Desmatamento;</li> <li>- Queimadas;</li> <li>- Aquecimento Global;</li> <li>- Desperdício de Água</li> <li>- Preservação do Cerrado;</li> <li>- Poluição do Ar.</li> </ul>	<p><b>Objetivos</b></p> <p>- Conscientizar a Comunidade com relação à Preservação do Meio Ambiente em geral.          E aos cuidados com a saúde.</p>



## NÚCLEO FRUTOS DO CERRADO (MUNICÍPIOS CIRCUNVIZINHOS A MONTES CLAROS)



**Foto: Maria Afonso. Mística durante Encontro Regional de Educandos/as 2013. Mirabela**

O processo de construção e atualização do PEPP se deu primeiramente em sala de aula onde os monitores e educandos fizeram um levantamento de situações significativas das quais levantaram questionamentos e montaram um questionário. Os monitores junto com os educandos saíram para além da sala de aula, fazendo fazer um levantamento junto com a comunidade, com as principais perguntas a serem respondidas: Quais os principais problemas enfrentados na comunidade? O que a comunidade tem para oferecer à população que nela habita? O que propõem para resolver o problema da comunidade? Recolhendo essas informações, fizeram um debate sobre os levantamentos das situações presentes na comunidade, tiraram os temas geradores, dentre os quais: Meio ambiente, ressaltando o desmatamento, que é forte nas comunidades rurais, e Saúde, que revela o descaso do poder público com a falta de políticas públicas.

As turmas que não saíram a campo, os questionamentos foram feitos nas famílias e vizinhos e foi retornada a discussão em sala de aula. As turmas presentes no Núcleo são 16, onde 14 fizeram saída a campo e duas turmas dialogaram com as famílias e vizinhanças. Ressaltando que a escolha dos temas se deu por causa da ausência do poder público nas comunidades, deixando a população sem remédio e assistência à saúde que é direito de todos, sendo que verbas são disponibilizadas para isso, mas não chega às comunidades. O meio ambiente se deu por causa da forte presença de monocultura de eucalipto nas regiões, assoreamento de rios e encostas, falta de chuva que leva a seca e o uso de agrotóxicos, ainda existente em algumas comunidades.





As turmas do Núcleo frutos do cerrado em sua maioria funcionam no campo, onde a realidade é que, parte das turmas não tem energia elétrica, a distância que os educandos percorrem a pé para chegar à sala de aula varia de 2 a 3 km, nos acampamentos só tem a turma do MOVA, sem mais opções de para alfabetização e perspectivas de continuidade dos estudos.

Em todas as comunidades ressalta a falta de saneamento, como escoamento de esgoto e tratamento de água para consumo, os educandos na sua grande maioria são mulheres e com histórico de depressão, onde encontrou no projeto apoio e riqueza da metodologia proposta baseada na metodologia de Paulo Freire. As articulações das turmas e acompanhamento aconteceram por meio de parcerias com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Minas Gerais (Fetaemg), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Unidade de Beneficiamento de Coco Macaúba(UBCM).

As monitoras fizeram alguns levantamentos de principais cursos de formação profissional que os educandos gostariam de fazer, sendo que os cursos mais citados foram: pedreiro, corte, costura artesanato e pintura, ressaltando que a maioria das turmas os educandos optaram em não querer os cursos profissionalizantes por motivo de indisponibilidade de horário e localidade.

O levantamento das situações significativas nas turmas deram os educandos algumas situações vivenciadas na comunidade. A sistematização das informações coletadas foram compartilhadas e complementadas na festa comunitária cidadã, onde obteve mobilizações nas famílias, vizinhos, participação dos articuladores das turmas para que essa leitura do mundo fosse compartilhada. No Núcleo, todas as turmas promoveram esse encontro, em cada turma teve a apresentação do projeto e situações levantadas pelos educandos referente à comunidade nos aspectos da realidade social, socioambiental, cultural, política e socioeconômica, para finalizar o encontro, tiveram confraternizações com comidas típicas e músicas.

Dimensão socioeconômica: A relação socioeconômica das comunidades se resume em atividades de comércio local, atividades de agricultura familiar onde prevalece a plantação de milho, feijão, café, cana-de-açúcar (principalmente para produção melaço de cana e rapadura), hortaliças, presença de gado de leite para comercialização, produção de gado de corte e forte presença do agronegócio nas regiões. Uma marcante ênfase nas comunidades é que as pessoas em sua maioria recebem o benefício do Bolsa Família, os jovens não possuem capacitações profissionais voltadas para o campo e emprego nas comunidades é escassos.

Dimensão cultural: A região por serem zonas rurais em sua maioria se encontra fortes tradições das festas religiosas como fogueiras, presença forte de foliões, músicas, presença de comidas típicas, culinárias, feiras de ruas, ressaltando que nas ribeirinhas ainda há presença marcante dos pescadores e rendeiras. Nas



idades de capitão Enéas e Mirabela as festas tradicionais de folias e festas de ruas estão acabando, a população não se unem por medo da violência marcante nas cidades, as festas que ainda estão unindo as pessoas das comunidades são as festas religiosas.

Dimensão social: A realidade nas comunidades rurais a saúde pública é escassa, falta profissional habilitado, médicos nas unidades básicas de saúde, falta de medicamentos, desvio de verbas públicas e não tem atendimento a pessoas com deficiência. Nas cidades o descaso não muda o contexto, a saúde voltada a população carente não funciona, faltam medicamentos e profissionais específicos capacitados.

<b>DIMENSÕES</b>	<b>SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS DA LEITURA DE MUNDO INICIAL</b>
<b>Dimensão Cultural</b>	As regiões abrangentes do Núcleo frutos do cerrado têm fortes tradições de Festas de folia, Tradições religiosas, Fogueiras, Artesãs, pescadores.
<b>Dimensão Social</b>	A um grande descaso do poder público nas comunidades, principalmente na área da saúde e educação.
<b>Dimensão Política</b>	A organização política se dá através de cooperativas, sindicatos, associações e pastorais sociais.
<b>Dimensão Socioambiental</b>	Os municípios têm uma rica biodiversidade, há parques de reservas ambientais e nascentes, porém não há tratamento de esgoto e nem água nas comunidades rurais e nem coleta e destino apropriado para o lixo e forte presença de
<b>Dimensão Socioeconômica</b>	As atividades econômicas estão relacionadas com o comércio, agricultura familiar e o agronegócio e muitas famílias se encontram desempregados com renda do Bolsa Família.
<b>Perfil da Turma/dimensão cognitiva</b> (socialização, participação, aquisição da escrita/leitura e	Os educandos apresentam grande interesse em participar das atividades propostas pelo monitor, e não têm dificuldades em socializar, alguns lêem e não escrevem.



### COMPARTILHAMENTO DO MUNDO LIDO – TEMATIZAÇÃO

Temas Geradores	Objetivos Gerais (por tema)	Subtemas
Políticas públicas Meio Ambiente Saúde	Analisar as políticas voltadas para a comunidade Conhecer o meio ambiente	Infraestruturas Desmatamento, poluição, reciclagem.
	Melhoria do atendimento das comunidades	PSF, saúde humana.

### NÚCLEO RAÍZES MAXACALI – BAIXO JEQUITINHONHA



Foto: Decanor Nunes. Cáritas Diocesana de Almenara

Na sistematização da Leitura do Mundo do Núcleo Raízes Maxacali, do baixo Jequitinhonha composto por 15 turmas, sendo duas no município de Almenara, três no município de Felisburgo e dez no município de Jequitinhonha, apresentou-se as seguintes características regionais:



A cultura do Vale do Jequitinhonha, mais especificamente, é muito rica e traz consigo os aspectos tradicionais do semiárido mineiro. Aqui, temos a cultura dos pescadores presentes nas comunidades Porto Alegre, onde temos uma turma do MOVA-Brasil. Temos festas tradicionais nas comunidades, cavalgadas no distrito de São Pedro do Jequitinhonha, batuques, Boi Janeiro na cidade de Jequitinhonha, festas Juninas, religiosidade, corais, artesanato e arte com o barro.

A leitura realizada aponta para a perda ou enfraquecimento de grande parte dessas culturas nas comunidades, pois não há repasse dessa cultura de pai para filho, exemplo disso é a comunidade Campo Novo. As comunidades rurais não participam de fóruns de cultura no baixo Jequitinhonha até mesmo porque não existe organicidade para os mesmos, nem parece, mas temos uma secretaria de cultura. A migração da juventude, a construção da barragem de Irapé, prejudica sobre maneira a cultura ribeirinha e a falta de incentivos que reclame na base o direito às tradições e cultura do Vale do Jequitinhonha, foram esses os pontos mais citados, principalmente pelas comunidades Campo Novo, Porto Alegre, Volta Alegre e Franco Duarte.

Na dimensão social, vivemos fortes relações coronelistas do poder público nas comunidades rurais e urbanas. A seca e as graves questões enfrentadas pela população camponesa, principalmente, são quase sempre ignorados pelas autoridades locais em nome da manutenção do status quo e interesses de grandes latifundiários. A área de reforma agrária situada no município de Felisburgo denominada de **Terra Prometida**, com 50 famílias, esperam a cerca de 12 anos a concessão da terra, depois de cinco sem-terras serem assassinados pelo suposto dono das terras. Isso dificulta o acesso a serviços públicos de direito.

Na dimensão socioeconômica, as atividades mais desenvolvidas na geração de renda são: atividades ligadas à economia popular solidária, tais como: horticultura, fruticultura, criação de pequenos animais, o pescado, o artesanato e outras fontes de renda que vem do comércio local como: lojas de vestimentas, material de construção, bares, hotéis etc.

A saúde pública se faz ausente em quase todas as comunidades atendidas pelo projeto. Quando há visitas médicas, não há medicação e a falta de preparo para trabalhar questões provenientes do campo. Nas turmas do MOVA-Brasil, há muitos educandos que, ora não tem óculos e não



conseguem atendimentos oftalmológicos para diagnosticar problemas, exemplo disso é a turma Esperança do Projeto de Acampamento (PA) Campo Novo e a turma do Assentamento Franco Duarte.

As escolas são relativamente bem estruturadas na educação fundamental. Não há, no entanto, políticas que garantam a oferta de educação do campo. Porém, há uma luta contínua dos movimentos sociais para a permanência da Escola Família Agrícola de Itaobim que atende aos municípios do baixo Jequitinhonha com uma metodologia baseada na pedagogia da alternância (que compreende uma formação de 15 dias de estudo no ambiente escolar e 15 dias de prática na comunidade de origem do aluno, contextualizando o ensino de acordo com a realidade do mesmo), que após a formação técnica desses jovens não há subsídios para permanência deles nas comunidades, aumentando a migração dos mesmos para centros urbanos.

O transporte também foi uma situação relevante citada por quase todas as turmas, principalmente no que se refere à qualidade das estradas de terra, comuns na região, e a BR federal 367 que, por sua vez, já gerou a criação do grupo vigilantes do asfalto, devido ao descaso com os assentados, pois já perdemos companheiros em acidentes por conta da precariedade das estradas.

Existem por outro lado muitas experiências de convivência com o semiárido. Como a implementação de Cisternas de captação de água da chuva, conhecido como P1MC e P1+2 programas geridos pela Articulação do Semiárido (ASA) e desenvolvido pela Cáritas Diocesana Baixo Jequitinhonha. A conscientização em relação a experiências de convivência é proveniente quase inteiramente por movimentos sociais ligados à igreja, associações comunitárias ou organizações diversas em diálogo com as comunidades.

Na dimensão política do vale do Jequitinhonha há: Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, Cáritas Diocesana, Comissão Pastoral da Terra, Câmaras de vereadores, Prefeituras, lideranças religiosas exemplo: pastoral da criança. lideranças comunitárias, associações rurais, como exemplo: Associação da fazenda Porto Alegre, Associação Marobá dos Teixeira em Almenara, Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável(CMDRS). Em relação à câmara de vereadores do município de Jequitinhonha especificamente, os vereadores são submissos aos





semanais a mobilização e conscientização sobre o plebiscito por uma Constituinte Exclusiva, a fim de formar e mobilizar educandos, educadores e comunidades para participarem da votação em setembro.

## 21. Perfil dos/As Educandos/as do Polo em 2014

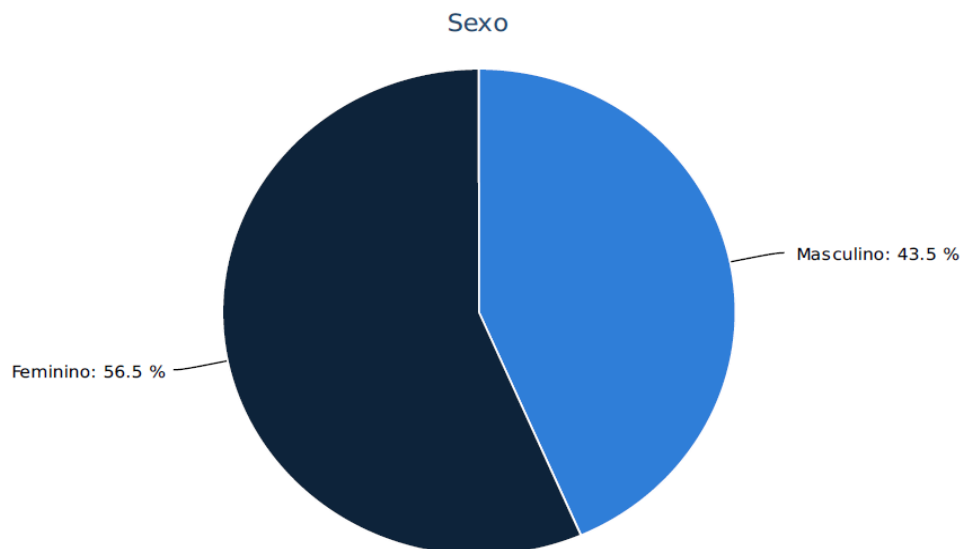
(Fonte: Sistema MOVA, 16/07/2014)



Educanda do Núcleo São Francisco, 5ª etapa, 2013.



## 1.1 Sexo dos/as Educandos/as

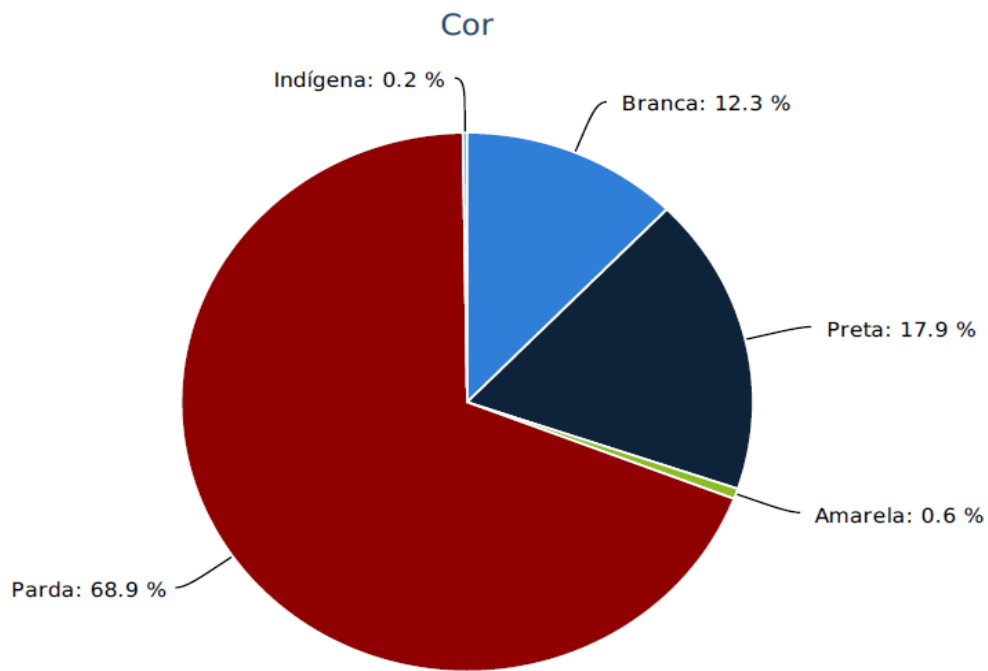


Sexo	Quantidade
Masculino	568
Feminino	738





## 1.2 Cor/Etnia

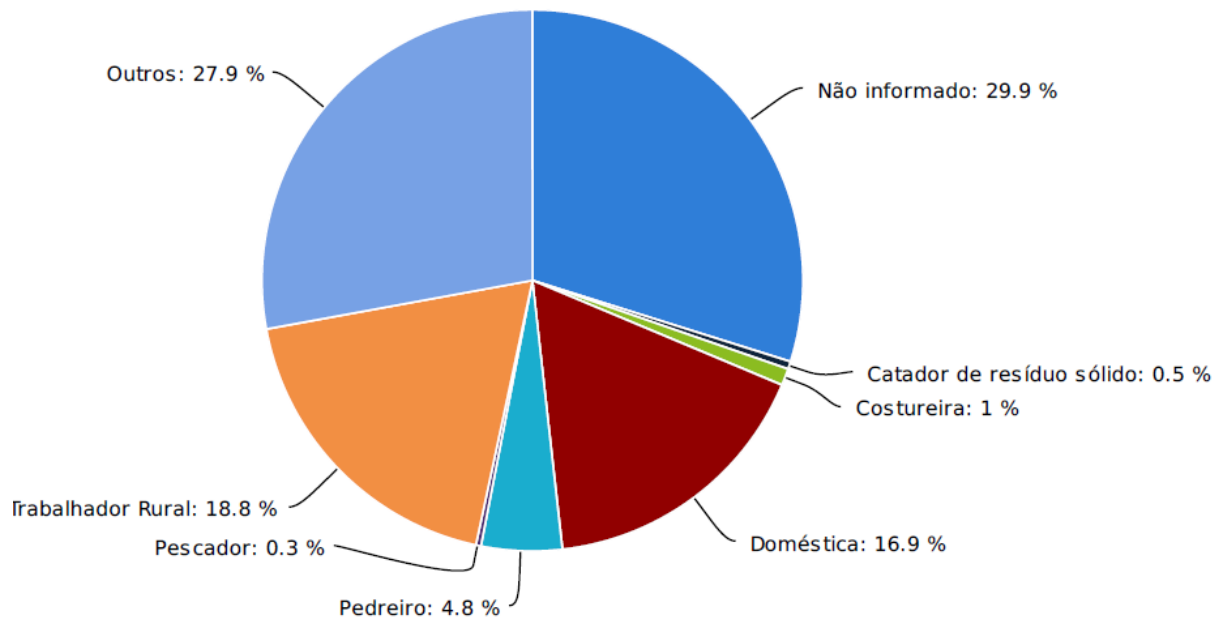


Cor	Quantidade
Branca	161
Preta	234
Amarela	8
Parda	901
Indígena	3



### 1.3 Experiência Profissional

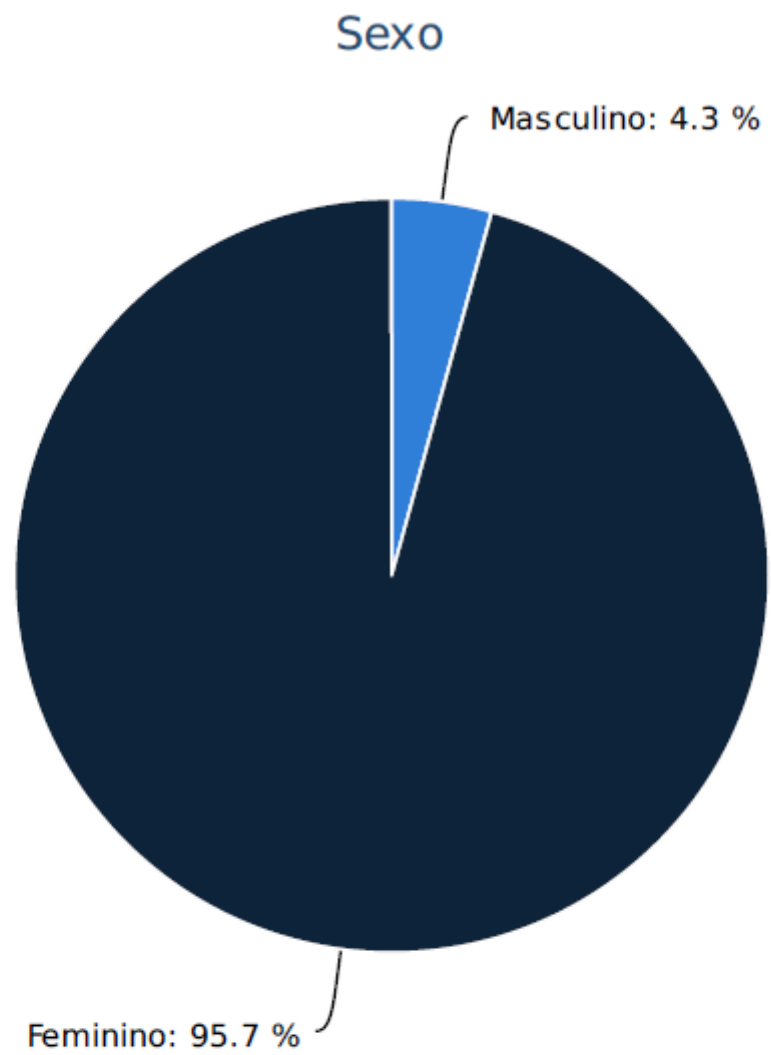
Perfil profissional



Perfil profissional	Quantidade
Não informado	390
Catador de resíduo sólido	6
Costureira	13
Doméstica	221
Pedreiro	63
Pescador	4
Trabalhador Rural	245
Outros	364



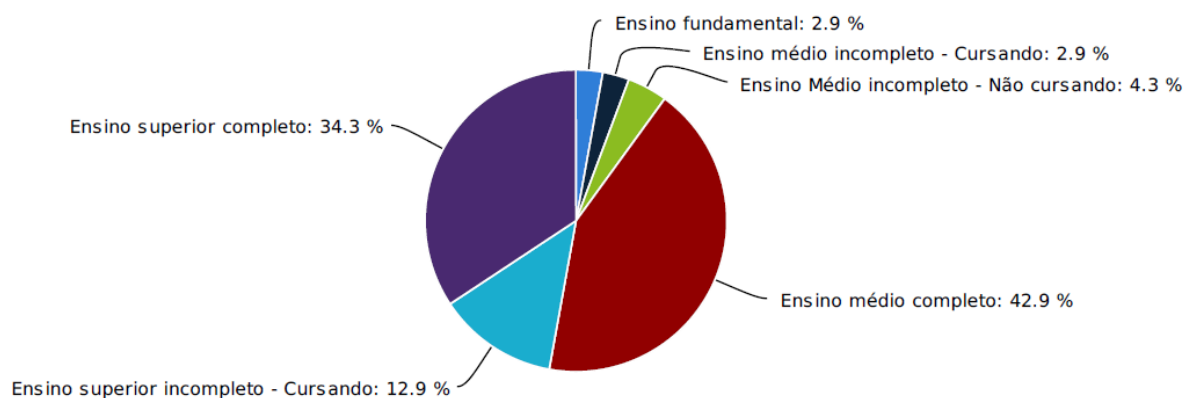
## 21.1 Perfil dos monitores:



Sexo	Quantidade
Masculino	3
Feminino	67



## Escolaridade



Escolaridade	Quantidade
Ensino fundamental	2
Ensino médio incompleto - Cursando	2
Ensino Médio incompleto - Não cursando	3
Ensino médio completo	30
Ensino superior incompleto - Cursando	9
Ensino superior completo	24

## 23. Plano de Ação do Polo Minas Gerais 2014

### I- FORMAÇÃO GERAL CONTINUADA COM MONITORES E COORDENADORES LOCAIS

**AÇÃO:** Formação Geral Continuada com monitores e coordenadores locais

**JUSTIFICATIVA:** As Formações Gerais Continuadas com monitores e coordenadores locais justificam-se seguindo a necessidade da busca permanente/continuada de novos conhecimentos pelos monitores e coordenadores locais – educadores –, na perspectiva melhor qualificar as



práticas político-pedagógicas, construindo uma trajetória de formação sistemática, para além das letras e dos números, respeitando as diversas realidades e experiências e contribuindo para a superação dos problemas sociais, políticos e econômicos, culturais e ambientais vivenciados pelos educandos e suas respectivas comunidades.

**OBJETIVO:**

- Possibilitar aos educadores momentos de partilha e construção de conhecimentos a cerca dos saberes e fazeres pedagógicos, segundo a pedagogia freiriana defendida no Projeto MOVA-Brasil.

**METAS:**

- Realizar três Formações Gerais Continuadas com monitores e coordenadores locais, orientadas pelos aspectos pedagógicos, políticos e administrativos, para os três membros da Coordenação de Polo, os quatro coordenadores locais e para os 60 monitores do Projeto MOVA-Brasil, 6ª Etapa – 2014.

**PRIORIDADES:**

- Fortalecer as práticas político-pedagógicas e administrativas do Polo Minas Gerais, encaminhando e desenvolvendo ações de rotina, necessárias ao pleno funcionamento do Projeto MOVA-Brasil.

## **II - FORMAÇÃO MENSAL DE COORDENADORES LOCAIS**

**AÇÃO:** Formação Mensal de coordenadores locais

**JUSTIFICATIVA:** as formações mensais de coordenadores locais realizadas pela/com a Coordenação de Polo busca favorecer o conhecimento acerca da pedagogia freiriana e das questões administrativas contidas no Projeto MOVA-Brasil, de modo a dar subsídios ao desenvolvimento satisfatório das práticas político-pedagógicas dos monitores em seus respectivos Núcleos.

**OBJETIVO:**



Socializar e intercambiar saberes e fazeres, bem como os encaminhamentos da Coordenação de Polo com coordenadores locais, na perspectiva de agregar qualidades às práticas político-pedagógicas do Polo Minas Gerais.

**METAS:**

Desenvolver oito Formações Mensais de coordenadores locais, contemplando nas pautas momentos de estudos e o cumprimento de acordos e encaminhamentos de ordem pedagógica, política e administrativa do Projeto MOVA-Brasil no ano de 2014.

**PRIORIDADES:**

Partilha de conhecimentos com os quatro coordenadores locais acerca da pedagogia freiriana, e questões de ordem político-administrativas do Projeto.

### **III – FORMAÇÕES SEMANAIS COM COORDENADORES LOCAIS E MONITORES**

**AÇÃO:** Formações Semanais com coordenadores locais e monitores

**JUSTIFICATIVA:** As Formações Semanais com coordenadores locais e monitores justificam-se pela necessidade de acompanhamento e assessoramento continuados dos monitores (educadores) pelo coordenador local, na perspectiva de avaliar e dar suporte ao desempenho qualitativo das práticas político-pedagógicas e administrativas desenvolvidas, bem como possibilitar a partilha de conhecimentos (fazeres e saberes) apreendidos nas vivências, e ainda, acompanhamento da evolução cognitiva dos educandos.

**OBJETIVOS:**

- Realizar reflexões sobre as práticas político-pedagógicas e administrativas vivenciadas em sala de aula por cada monitor (educador);
- Assessorar e avaliar o desempenho qualitativo dos monitores - educadores(as) -, bem como o a evolução cognitiva (níveis de aprendizagem) dos educandos;
- Facilitar o conhecimento a cerca dos preenchimentos de instrumentais de rotina (planejamentos



de aulas, monitoramento de frequências e planos de mobilização e intervenção social) a serem desenvolvidos nas turmas e comunidades;

**METAS:**

Acompanhar, monitorar e avaliar quali-quantitativamente o desempenho dos 60 monitores (educadores) em sala de aula, bem como a evolução cognitiva (níveis de aprendizagem) dos educandos, em seus respectivos Núcleos.

**PRIORIDADES:**

- Acompanhar, monitorar e avaliar a qualidade das ações e práticas político-pedagógicas desenvolvidas nas/pelas turmas e Núcleos.

**CRONOGRAMA:**

- Todas as sextas-feiras de cada mês (em todos os quatro Núcleos do Polo Minas Gerais).

**CRONOGRAMA DE FORMAÇÕES POLO MINAS GERAIS/2014**

Atividades/Periodicidade/Carga horária	MESES/LOCAIS									
	Março 2014	Abril 2014	Maió 2014	Junho 2014	Julho 2014	Agosto 2014	Setembro 2014	Outubro 2014	Novembro 2014	Dezembro 2014
Formação inicial com coordenadores de Núcleos (3 x 8 = 24 horas)		Dias 01 a 03								
Formação inicial com monitores e coordenadores de Núcleos (5 x 8h = 40 horas)		Dias 07 a 11								
Formação continuada com coordenadores de Núcleos (mensal, 2 x 24 + 6 x 16h = 144 horas)			Dias 13,14 e 15 Montes Claros	Não haverá formação	Dias 07, 08 e 09 Montes Claros	Dias 12 e 13 Montes Claros	Dias 09 e 10 Montes Claros	Dias 01 e 02 Montes Claros	Dias 11 e 12 Montes Claros	Dias 16 e 17 Montes Claros
Formação permanente com monitores e coordenadores de Núcleos (bimestral, 3 x 24h = 72 horas)			Dias 27 e 28 BH				Dias 17 e 18			De 08 a 12 (nos Núcleos)
Formação continuada aos monitores (semanal, 34 x 4h = 136 horas)		Dia 25	Dias 02, 09, 16, 23 e 30	Dias 06, 13, 20 e 27	Dias 04, 11, 18 e 25	Dias 01, 08, 15, 22 e 29	Dias 5,12,19	Dias 03, 10, 17, 24 e 31	Dias 07, 14, 21 e 28	Dias 05 e 12
Encontro Regional dos educandos (8 horas)						Dia 22				
Encontro Estadual dos educandos (8 horas)							Dia 26			
X Encontro Nacional da Rede MOVA								17 a 20 Porto Alegre		

**Observações:** As formaturas acontecerão de 01 a 05 de dezembro.





#### **IV – VISITAS DE ACOMPANHAMENTO DA EQUIPE DE POLO E DOS COORDENADORES LOCAIS AS TURMAS E VISITAS DA COORDENAÇÃO DE POLO AOS NÚCLEOS**

**AÇÃO:** Visitas de acompanhamento da equipe de Polo e dos coordenadores locais as turmas e visitas da coordenação de Polo aos Núcleos.

**JUSTIFICATIVA:** Na perspectiva de melhor qualificar as ações do Projeto MOVA-Brasil faz-se necessária a construção de estratégias que aproximem a Equipe de Polo aos demais colaboradores do Projeto (coordenadores locais e monitores). Essa aproximação dá-se através de visitas de acompanhamento, monitoramento e avaliação, e não obstante de suporte e assessoria político-pedagógica e administrativa. Igualmente, a constante necessidade de avaliar a aplicação dos princípios pedagógicos freirianos, o envolvimento dos educandos e a motivação em poder desenvolver a alfabetização de forma diferenciada e contextualizada, motivadora da transformação das realidades e das condições de vida.

#### **OBJETIVOS:**

- Planejar e desenvolver visitas de acompanhamento, monitoramento, avaliação e suporte político-pedagógico e administrativo as formações semanais dos Núcleos e as turmas.
- Monitorar os índices de frequências e conhecer as principais motivações das ausências e evasões, nos casos em que ocorrerem;
- Avaliar o desempenho qualitativo dos coordenadores locais e monitores, a partir das conduções das formações/aulas, relatórios, depoimentos bem como dos planejamentos e práticas de ensino-aprendizagem dos monitores (educadores);

#### **METAS:**

- Realizar mensalmente o número mínimo de quatro visitas a turmas e a quatro Formações Semanais com coordenação e monitores, durante todo o período da 6ª Etapa.

#### **PRIORIDADES:**

- Garantir o acompanhamento e suporte político-pedagógico e administrativo as formações



semanais de todos os Núcleos e turmas do Polo.

## **V – SEMINÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**AÇÃO:** Seminário de Práticas Pedagógicas Alfabetizadoras.

**JUSTIFICATIVA:** evento para compartilhamento, discussões e reflexões acerca das práticas pedagógicas, dos desafios e aprendizados adquiridos pelos monitores nas salas de aula do MOVA-Brasil. O Seminário de Práticas Pedagógicas deverá destacar principalmente aquelas experiências cujos resultados evidenciam práticas inovadoras, motivadoras e que de alguma forma tenham impactado significativamente nos índices de frequências, de sensibilização e estímulo aos educandos a continuarem os estudos noutras instâncias da educação.

### **OBJETIVOS:**

- Socializar, discutir e intercambiar as experiências e práticas político-pedagógicas desenvolvidas pelos monitores do MOVA-Brasil – Polo Minas Gerais;
- Compartilhar as práticas que evidenciam ações que podem contribuir na motivação do educando e conseqüente melhoramento dos índices de frequência das turmas;

### **METAS:**

Socializar, discutir, intercambiar as principais e exitosas práticas político-pedagógicas identificadas no Projeto MOVA-Brasil no ano de 2014.

### **PRIORIDADE:**

Mobilizar os coordenadores locais e monitoras a sistematizarem as principais experiências/práticas político-pedagógicas desenvolvidas em salas de aula e socializá-las seguindo critérios como inovação, criatividade, motivação e frequência.

### **CRONOGRAMA 2014 (INDICATIVO):**

Preparação: de julho a setembro;

Realização: 17 e 18 de setembro em Montes Claros, durante a II Formação Geral Continuada com monitores e coordenadores locais.

Parceiro



Patrocínio



Apoio





Parceiro



Patrocínio



Apoio





## VI - ENCONTRO DE EDUCANDOS

**AÇÃO:** Encontro dos Educandos

**JUSTIFICATIVA:** O Encontro de Educandos deve ser um importante momento de congregação de diferentes sujeitos (educandos) que integram as 60 turmas do MOVA-Brasil em Minas Gerais. Momento no qual a diversidade de saberes e fazeres, de reflexões sobre o acesso à educação, em especial à alfabetização, será afirmado como ponto de partida à redução dos alarmantes índices de analfabetismo, melhorias das condições de vida das populações marginais. Outro importante objetivo deste Encontro, estabelecer o diálogo com autoridades do legislativo e executivo municipais, parceiros, instituições de ensino superior e representantes da sociedade civil organizadas, numa perspectiva de discutir ações estruturantes à melhoria e garantia da política pública de educação.

### **OBJETIVOS:**

- Promover o diálogo de educandas (os) de diferentes comunidades em torno da proposta do encontro;
- Aproximar os temas educação, cultura popular, qualificação profissional e mundo do trabalho;
- Promover um espaço de vivências e trocas de experiências, de valorização de respeito à identidade cultural dos educandos e dos saberes e fazeres construídos pelos seus fazeres apreendidos durante a 6ª Etapa do Projeto MOVA-Brasil;
- Discutir com autoridades, entidades da sociedade civil, instituições de ensino superior ações estruturantes à melhoria e garantia da política pública de educação.

### **METAS:**

Realizar Encontro de Educandos, garantindo a participação de representações dos quatro Núcleos que integram o Polo Minas, de autoridades do legislativo e executivos municipais, instituições de ensino superior e representantes da sociedade civil, na perspectiva de socializar os saberes e fazeres apreendidos e ainda de discutir possibilidades de ações estruturantes à política pública de educação.

### **PRIORIDADES:**

Parceiro



Patrocínio



Apoio



Ministério da  
Educação



Congregar e compartilhar as experiências individuais e coletivas adquiridas durante o processo de alfabetização e estabelecer o diálogo reflexivo com as autoridades e representações, na perspectiva de fortalecimento das lutas em favor da educação e contra o analfabetismo.

**CRONOGRAMA:**

- 26 de setembro de 2014.

## **VII – MAPEAMENTO E MOBILIZAÇÃO DE PARCERIAS À QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS EDUCANDOS**

**AÇÃO:** Mapeamento e Mobilização de Parcerias à Qualificação Profissional dos Educandos.

**JUSTIFICATIVA:** em seus quase oito anos de ação alfabetizadora no Brasil e em Minas Gerais, o Projeto MOVA-Brasil assume o desafio de formar profissionalmente 10% dos educandos/as de cada Polo. Dada à grandeza do desafio faz-se necessária a sensibilização, mobilização e envolvimento de entidades, representantes e autoridades de governo, dos poderes executivo e legislativo e organizações da sociedade civil presentes nas comunidades/municípios que integram os quatro Núcleos do Projeto em Minas Gerais.

**OBJETIVO:**

- Mapear, sensibilizar, mobilizar e firmar parcerias com entidades privadas, órgãos e secretarias de municipais, programas de governos;
- Envolver autoridades dos poderes legislativo e executivo, na perspectiva de discutir, propor, construir e mediar ações de qualificação profissional aos educandos do MOVA-Brasil.

**METAS:**

- Garantir a Formação profissional e inserção no mundo do trabalho e emprego, através de ações empreendedoras e organizativas, a 10% dos educandos do Polo Minas Gerais - Projeto MOVA-Brasil
- 6ª Etapa, no ano de 2014.

**PRIORIDADES:**

Parceiro



Patrocínio



Apoio





- Mapear, sensibilizar e mobilizar potenciais parceiros à qualificação profissional nas comunidades/municípios onde há turmas do MOVA-Brasil instaladas;
- Firmar parcerias e desenvolver a Formação profissional para os educandos, segundo suas potencialidades e realidades locais.

#### **CRONOGRAMA:**

Mapeamento: maio, junho e julho de 2014;

Sensibilização e mobilização de potenciais parceiros: maio a agosto de 2014;

Firmamento de parcerias e início da Formação Profissional: Agosto a dezembro de 2014.

## **VIII – FORMATURA DOS EDUCANDOS**

**AÇÃO:** Formatura dos Educandos

**JUSTIFICATIVA:** a formatura dos educandos sugere o fechamento de um ciclo ao tempo que inaugura um possível recomeço ou começo de uma nova fase. Momento rico e único à vida dos indivíduos partícipes e seu pares – familiares e comunitários. Significativo também o momento para os monitores e Coordenadores Locais, pois graças às práticas político-pedagógicas outrora consolidadas é que resulta o cumprimento da etapa, com competência técnica na mediação adequada junto aos educandos. O conhecimento das letras e dos números apreendidos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, na vivência em sala de aula e na vida comunitária é dos principais resultados dessa ação educativa, política e cidadã. A contribuição na organização da comunidade, nas mobilizações e intervenções sociais, na construção de consciências críticas e provocadoras de mudanças de postura, para além da alfabetização, a construção de alternativas a qualidade de vida e da cidadania políticas das comunidades beneficiadas pelo MOVA-Brasil.

#### **OBJETIVOS:**

- Celebrar o encerramento do ciclo de ensino-aprendizagem em alfabetização de jovens e adultos e idosos desenvolvido pelo MOVA-Brasil em Minas Gerais no ano de 2014;

Parceiro

Patrocínio

Apoio



- Prestar contas aos parceiros e colaboradores e a sociedade em geral acerca das garantias ao desenvolvimento do Projeto;
- Avaliar o desempenho do Projeto MOVA-Brasil na luta pela superação do analfabetismo, convocando autoridades e a sociedade civil a fortalecerem as práticas político-pedagógicas e educacionais em alfabetização e a ampliarem a oferta de espaços de educação em EJA no estado de Minas Gerais;

#### **METAS:**

- Alfabetizar e certificar os/as educandos/as cadastrados e participantes das atividades sócio-educativas desenvolvidas pelo Projeto MOVA-Brasil em Minas Gerais;

#### **PRIORIDADES:**

- Mobilizar parceiros à organização e promoção de momento celebrativo de formatura dos educandos, com a presença de familiares, colaboradores do Projeto (coordenação de Polo, coordenadores locais e monitores), autoridades locais e entidades da sociedade civil.

#### **CRONOGRAMA 2014:**

- Mobilização de Parceiros: Agosto a novembro de 2014;
- Preparação: novembro a dezembro de 2014;
- Formatura: 01 a 05 de dezembro de 2014.

Parceiro

Patrocínio

Apoio