



Projeto Eco-Político-Pedagógico

Polo Ceará



Sumário

1. Identificação do Polo	03
2. Apresentação	07
3. Marco Referencial	08
4. Sistematização dos dados identificados na Leitura do Mundo	110
5. Plano de Ação do Polo	128
6. Referências	140



1. Identificação do Polo

1.1 DADOS DO POLO

POLO: Ceará

LOCAL: Sindicato dos Petroleiros Ceará/Piauí – SINDIPETRO CE/PI

ENDEREÇO: Avenida Francisco Sá, 1823 – Jacarecanga

MUNICÍPIO/UF: Fortaleza/CE **CEP:** 60010-450

FONE/FAX: 085 3238.0953

E-MAIL DO POLO: poloce.mova@paulofreire.org

E-MAIL DO COORDENADOR DE POLO: irangomes.mova@paulofreire.org



Figura - Sindicato dos Petroleiros CE/PI (SINDIPETRO CE/PI) - Sede do Polo Ceará



1.2 COMPOSIÇÃO DA EQUIPE DE POLO



NOME: *Francisco Iran Gomes da Silva*
CARGO: *Coordenador Pedagógico*
FUNÇÃO: *Coordenador de Polo*
CONTATO: *085 9922.1376*



NOME: *Francisco André Sousa Martins*
CARGO: *Auxiliar Pedagógico Júnior*
FUNÇÃO: *Auxiliar Administrativo*
CONTATO: *085 9922.1692*



NOME: *João Paulo Ferreira Moreira*
CARGO: *Auxiliar Pedagógico Júnior*
FUNÇÃO: *Auxiliar Administrativo*
CONTATO: *085 9922.1692*



NOME: *Ana Paula Santos de Andrade*
CARGO: *Assistente Técnica Pedagógica*
FUNÇÃO: *Assistente Pedagógica*
CONTATO: *085 9922.0411*



NOME: *Raimundo Cesa da Silva*
CARGO: *Assistente Técnico Pedagógico*
FUNÇÃO: *Assistente Pedagógico*
CONTATO: *085 9922.0274*



1.3 INFORMAÇÕES GERAIS DO POLO

Nº DE NÚCLEOS	Nº DE TURMAS	Nº DE EDUCANDOS(AS) CADASTROS
12	177	4.221

MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM O POLO
AQUIRAZ, ARACATI, CANINDÉ, CAUCAIA, CASCAVEL, CHOROZINHO, FORTALEZA, ICAPUÍ, JAGUARETAMA, MARANGUAPE, PALMÁCIA, PARACURU, PINDORETAMA, QUIXADÁ, REDENÇÃO E SÃO GONÇALO DO AMARANTE.
Nº TOTAL DE 16 MUNICÍPIOS ATENDIDOS

1.4 CARACTERIZAÇÃO POLÍTICA DO POLO

ARTICULADOR SOCIAL DO CEARÁ

Sindicato dos Petroleiros CE/PI
SINDIPETRO-CE/PI

APOIO REALIZADO

ESTRUTURA PARA FUNCIONAMENTO DA SEDE DO POLO CEARÁ E ARTICULAÇÃO DAS LOCALIDADES PARA INSTALAÇÕES DAS TURMAS



NOME: *Marcondes Muniz Araújo*
CARGO: *Diretor Administrativo*
FONE/FAX: 085 3238.6355
CELULAR: 085 9209.9120
E-MAIL: marcondes@fup.org.br

1.5 CARACTERIZAÇÃO POLÍTICA DOS NÚCLEOS

NÚCLEOS	ARTICULADORES	COORDENADOR(A) LOCAL	ENDEREÇO	Nº TURMAS
CANINDÉ CIDADE DA FÉ	Antonia Cleonice dos Santos Araujo	Maria José Sousa Gomes	Rua Largo Francisco Xavier de Medeiros, S/N – Imaculada Conceição	15
CAUCAIA	Francisco Pedro Martins	Maria do Socorro Sales	Rua Engenheiro João Alfredo, 100 – Centro	16
CHOROZINHO MARGENS DO RIO	José Ailson Duarte	Maria Diana Duarte Santiago	Avenida Raimundo Simplício de Carvalho, S/N – Centro	15
FORTALEZA TERRA DA LUZ	Marcondes Muniz de Araújo	Vanéssia Gomes dos Santos	Avenida Francisco Sá, 1823 – Jacarecanga	13
ICAPUÍ CANOA VELOZ	Maria Eliete Borges Reis Souza	Suliane Monique Martins Gama	Rua Padre Marcondes Cavalcante, S/N – Centro	16
JAGUARETAMA RIACHUELO	Emiliando Raimundo da Silva	Francisca Aurilene Sirilo dos Santos	Rua Tristão Gonçalves, S/N – Centro	14
MARANGUAPE VALE DA BATALHA	João Alves do Nascimento	Rubens da Cruz Lima	Rua José Fernandes Vieira, 369 – Centro	16
PALMÁCIA TERRA DAS PALMEIRAS	Francisco Gilvan Nóbrega	Willames Gomes Martins	Rua 28 de Agosto, S/N – 28 de Agosto	15
PARACURU LAGARTO DO MAR	Maria Francineuda Sombra	Cyntia Pereira Rocha	Avenida João Lopes Meireles, 767 – Centro	16
PINDORETAMA PRINCESA DO LITORAL	Silvia Helena Cezário Araújo	Renato Alinson Rodrigues Oliveira	Avenida Firmino Crisostomo, 2255 – Centro	12
QUIXADÁ TERRA DOS MONÓLITOS	Marcelo Lucena de Sousa	Sandra Maria Paulino da Silva	Rua Rodrigues Junior, 1042 – Centro	15
REDENÇÃO ROSAL DA LIBERDADE	Antonia Davy Ramos Ferreira de Lima	Aglacilda Alves de Oliveira	Rua Rosa Florêncio, S/N – Antonio Diogo	14



2. Apresentação

O Polo Ceará apresenta neste documento o Projeto Eco-Político-Pedagógico. Esse resultado seguiu uma trajetória de vários momentos de estudo que se iniciaram com a equipe de polo e, de forma circular, se integrou e promoveu participação entre todos os sujeitos do projeto, desde o articulador social aos educadores e educandos dos doze núcleos que compõem esta 5ª Etapa – 2013.

Partimos de um olhar para a nossa prática a partir das constatações de leitura de mundo realizadas com educandos e educandas do projeto. Ele procura ser e ao mesmo tempo se torna para nós e para quem deseja conhecer o Projeto MOVA-Brasil no estado um instrumento que norteia nossas concepções, dá visibilidade à nossa prática, ao nosso jeito de fazer, e se torna um registro-base para falar no futuro de como orientamos pedagogicamente o projeto hoje.

As informações quantitativas vão desde a composição da estrutura do projeto até a quantificação de sujeitos colaboradores, incluindo perfis institucionais e pedagógicos. Os dados, baseados nas informações da Leitura de Mundo das turmas, dão saber sobre os principais problemas e potenciais dos doze núcleos.

Tornamos visível também, neste documento, nossos compromissos e a nossa visão pedagógica sobre as concepções do marco referencial do projeto. Firmamos aqui nossos compromissos e fazemos referência à nossa compreensão sobre os princípios pedagógicos norteadores do projeto.



3. Marco Referencial

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.

3. 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, ressignificando 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 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 a 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.



4. 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 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 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, 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-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 de Freire 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 10 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 a 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.

O Projeto MOVA-Brasil vem sendo desenvolvido numa parceria entre o IPF, Petrobras e FUP. 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 2013, o Projeto está sendo desenvolvido em doze meses, sendo 9 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 (1 para cada 15 alfabetizadores); alfabetizadores (1 para cada 25 a 30 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 duas etapas de dez meses cada e será contratado por CLT prazo determinado; cada coordenador local poderá permanecer no Projeto por duas etapas 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 e dezesseis 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 dezesseis 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 oitenta 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 quarenta 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 vem 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, como 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 (Irapa), 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



5. 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. São “aquilo” através do que pessoas educandas e comunidades populares aprendentes entram em relação dialógica



com “educadores populares intertransculturais” para realizarem, com eles e através deles, a construção de seus próprios, novos e inovadores saberes.

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 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), Sílvia 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.



6. 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)

7. 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 porque 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 valores¹.

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.

¹ Darcy Ribeiro, O processo civilizatório – etapas da evolução sociocultural, Companhia das Letras, São Paulo, 1998, pg. 40.



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.

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.

8. 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 Brenan, 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 consomam 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”.

Contra-pondo-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 alfabetizandos 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, ETCs) 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, eletricitista, 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 a 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).

9. 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
Total	18,28%								

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.

10. 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
Total	64,38%								

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 rigorosidade metódica necessária.

11. 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 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.

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

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.



12. 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 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.

13. 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, ao 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



alfabetizando 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:

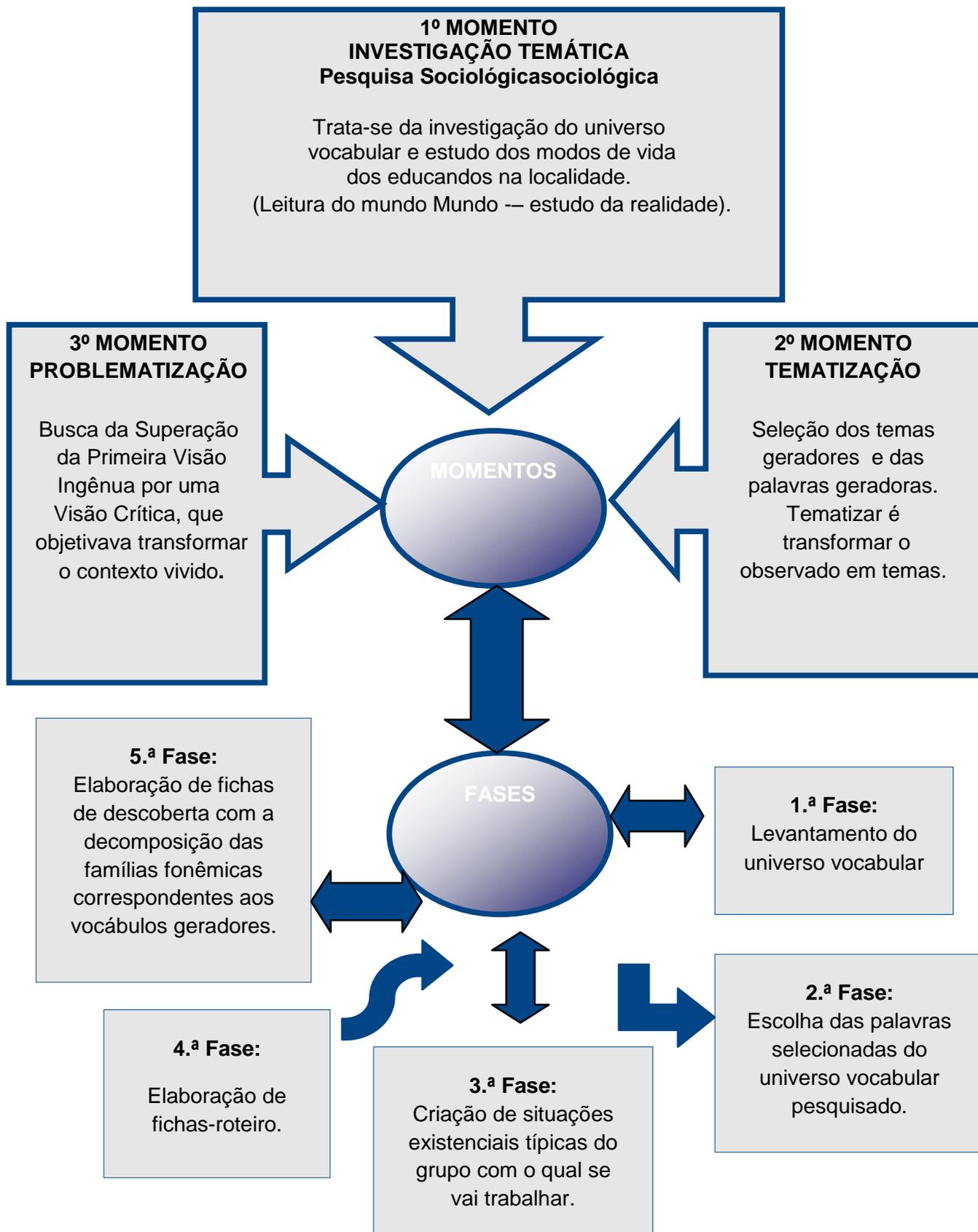
[...] alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e 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.²

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.



14. 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 cidadãs 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 cidadãs 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 consequências 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 pautar 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 Rouseff 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. Sejam 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.

15. 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, cidadãs. 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 depreender 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

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

Ambiente físico do núcleo e materiais

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

Planejamento institucional e prática pedagógica

- a) Projeto Eco-Político-Pedagógico definido e conhecido por todos
- b) Registro da prática educativa
- c) Planejamento



- d) Contextualização
- e) Incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo
- f) Variedade das estratégias e dos recursos de ensino-aprendizagem
- g) Prática pedagógica de apoio à diversidade e às diferenças como algo positivo
- h) Respeito às diferenças sociais, culturais, étnicas na perspectiva da multiculturalidade
- i) Multiplicidade de diferentes linguagens: imagética, simbólica, verbal, musical e corporal

Avaliação

- a) Monitoramento do processo de aprendizagem do educando
- b) Instrumentos variados de avaliação e autoavaliação
- c) Participação dos educandos no processo avaliativo
- d) Avaliação do trabalho dos educadores do núcleo
- e) Acesso, compreensão e uso dos indicadores de avaliação do Projeto

Acesso e permanência dos educandos na escola

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

Promoção da saúde

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

Educação socioambiental e práticas ecopedagógicas

- a) Respeito às diversas formas de vida
- b) Práticas eco-pedagógicas
- c) Cuidado com as pessoas



d) Preocupação com a sustentabilidade do planeta

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

- a) Respeito, acolhimento e envolvimento com as famílias dos educandos
- b) Participação do núcleo na rede de proteção aos direitos dos educandos

Gestão escolar democrática

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

Formação e condições de trabalho dos educadores do núcleo

- a) Formação inicial e continuada
- b) Condições de trabalho condizentes com a Educação Popular
- c) Assiduidade dos educadores populares

Processos de alfabetização e letramento

- a) Atenção ao processo de alfabetização de cada educando
- b) Ampliação da capacidade de leitura e escrita dos educandos
- c) Acesso e aproveitamento dos espaços de leitura
- d) Acesso a diversos gêneros discursivos, de acordo com cada realidade
- e) Alfabetização matemática
- f) Ampliação dos conhecimentos matemáticos para o exercício da cidadania
- g) Abordagem interdisciplinar dos conteúdos de ensino
- h) Indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento
- i) Entrelaçamento entre leituras da palavra e Leituras do Mundo
- j) Articulação entre os saberes dos educandos e os saberes historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade
- k) 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

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.



16. Diversidade étnico-racial

Direitos humanos e as relações étnico-raciais e de gênero³

Gevanilda Santos⁴

Maria José Pereira Santos⁵

Mariana Galvão⁶

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.

Alijados 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

3

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.

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

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

⁶ Educadora e mestre em Didática e Práticas de Ensino pela FE-USP.

77



reunião das categorias de pretos e pardos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷. 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...*

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).



Polícia, a morte, polícia, socorro
Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo
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 é 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 felicidade⁸.

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

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.



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 18. O que caracteriza esse momento, denominado como *primeira geração dos direitos* é a consolidação dos direitos 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 afrodescendentes.

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 afrodescendentes 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, conseqüentemente, 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 encravados 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 afrodescendência 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%)⁹.

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 7 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 mínimo¹⁰.

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 Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2008), do IBGE.



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 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 nação¹¹, 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 situação¹². 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

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.



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 raça¹³.

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).

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



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: 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>. 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>. 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.

17. 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

91



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. dos 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

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.

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.

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.

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.

18. Marco de Ação de Belém

Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro 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 (Confintea VI) para fazer um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem e educação de adultos desde a Confintea 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 (Confintea 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, 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, 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 Confinteia 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 a 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;

(h) 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 Confinteia 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:

(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;

NT: Não há em Português uma palavra equivalente ao termo inglês *accountability*, que significa uma mescla de responsabilização, transparência e prestação de contas.

(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.

Referências

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. *Metodologia Mova*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 2).

_____; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira; STANGHERLIM, Roberta. *Economia Solidária*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 4).

ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). *Educação Popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BACHELARD, Gaston. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.



BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). (1929/1992) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo, Hucitec.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Líber, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *A Educação como Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____; FEITOSA, Sonia Couto Souza; AMARAL, Rutiléa. *Princípios Curriculares Orientadores para a EJA*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Receja, Caderno 2).

BRASIL. *Estatuto do idoso*: Lei Federal n.º 10.741, de 01 de outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

BRASIL. MEC/ACÇÃO EDUCATIVA. *Educação de Jovens e Adultos - Proposta Curricular para 1º Segmento do Ensino Fundamental*. São Paulo/Brasília. 2001.

CARDOSO, M. L. *Ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK – JQ*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978

CEMBALISTA, Sílvia; FEITOSA, Sônia Couto Souza. *Conviver, respeitar e valorizar a diversidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado*. Brasília: Liber livros, 2011.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*. No 4; Abril-Junho, 1963. _____. *Ação Cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Leitura).

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular*. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.



GADOTTI, Moacir. *Economia solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. *MOVA, por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____; TORRES, Carlos Alberto. *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.

GALVÃO, Mariana; PADILHA, Paulo Roberto; LEITE, Rosângela. *Diversidade e Direitos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 5).

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz Rojas. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIU, Emiliano Palmada; PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; GÓES, Washington. *Educação Popular*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 3).

MARX, Karl. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, Karl; ENGELS, F. *Obras Escolhidas de Marx e Engels*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979a. v. 2. p. 203-234.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, F. *Obras Escolhidas de Marx e Engels*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979b. v. 3. p. 208-210.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MUNCK, Alexandre; MONTEZANO, Daniel; SILVA, Sandra Pereira da. *Gestão Compartilhada*. Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 6).

MUSSALIN, F. & BENTES, A. C.(Orgs) Introdução à lingüística – fundamentos epistemológicos. São Paulo, Cortez, p 355.

NASCIMENTO, Luiz Marine José do; DA SILVA, Rodrigo Costa (Org.). *Alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos: a ousadia de fazer e o dever de mostrar*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda Barreto (Org.). *Pesquisa em Educação: Métodos, temas e Linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OSASCO. Secretaria Municipal de Educação. *Diversidade, Inclusão e Avaliação: Perspectivas para a educação de jovens e adultos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

PADILHA, Paulo; FAVARÃO, Maria; MORRIS, Erick; MARINE, Luiz (Org.). *Educação*



para a cidadania planetária: Currículo Intertransdisciplinar em Osasco. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis.* Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre a educação de adultos.* 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Alessandra Rodrigues de; NASCIMENTO, Luiz Marine do. *Educação de Adultos.* Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 1).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TELLES, Sílvia. *Paulo Freire e o Projeto Mova-SP.* Disponível em: <[http://www.ivanvalente.com.br/CANAIS/especiais/paulofreire\(a\)rtigos/Silvia_Telles.htm](http://www.ivanvalente.com.br/CANAIS/especiais/paulofreire(a)rtigos/Silvia_Telles.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2012.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. *Declaração mundial sobre educação para todos.* Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990.

VYGOTSKY, L. S. (1934/1991) *A Formação Social da Mente.* 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Educar para transformar.* Educação Popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

Site da internet:

<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/unesco/>

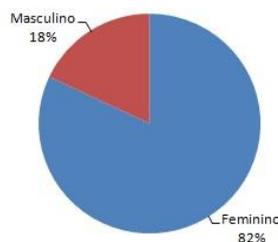


4. Sistematização dos dados identificados na Leitura do Mundo

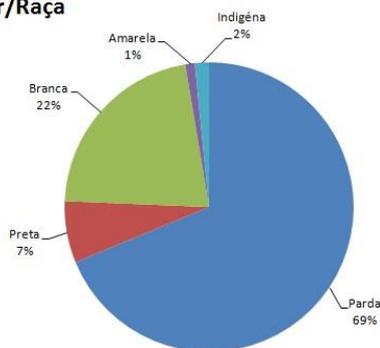
PERFIL DOS(AS) COORDENADORES(AS) E MONITORES(AS)

GÊNERO	FEMININO	155
	MASCULINO	34
COR	PARDA	130
	PRETA	13
	BRANCA	41
	AMARELA	02
	INDÍGENA	03
ESCOLARIDADE	FUNDAMENTAL	-
	MÉDIO	105
	SUPERIOR	84

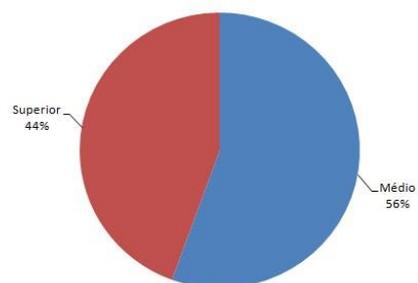
Gênero



Cor/Raça



Escolaridade





NÚCLEO CIDADE DA FÉ CANINDÉ		
Ana Célia Viana Silva	Conjunto Habitacional	18h30m às 21h30m
Ana Clara Silva Almeida	Bela Vista	19h às 22h
Antonia Eliene Pedro Carneiro	Santa Luzia II	18h às 21h
Antonia Kamila Freitas Almeida	Assentamento Monte Orebes	18h30m às 21h30m
Conceição Ediene Abreu Sales	Corrente	18h às 21h
Ediane Moreira Oliveira	Canindezinho	18h30m às 21h30m
Edna Pedro Carneiro	Imaculada Conceição	18h às 21h
Francisca Evilene Sousa Sales	Alto Guaramiranga II	18h às 21h
Francisca Wladia Abreu Marreiro	Vida Nova Transual	18h às 21h
Marcelia Pinto Freires	Salão I	18h às 21h
Maria Clécida de Castro	Alto Guaramiranga I	18h às 21h
Maria Joana Roseira Paulino	Monte	18h às 21h
Maria Rosiane Oliveira Mendes	Santa Luzia III	18h às 21h
Marla Rayanne Araujo Menezes	Comunidade S	19h às 22h
Vanderlania Mendonça Lucas	Cachoeira da Pasta	19h às 22h

NÚCLEO CAUCAIA		
Aylane de Oliveira Rocha Soares	S. Gonçalo do Amarante – Sede I	14h às 17h
Biana Stefanir de Souza Silva	Omega	18h às 21h
Eleny Bezerra Duarte	Araturi I	18h às 21h
Francisca Aline de Sousa Teixeira	Araturi III	18h às 21h
Francisco Thiago Silva	Passagem	18h às 21h
Gilmarlon Santos da Silva	Urucutuba	19h às 22h
Maria da Conceição Sousa dos Santos	Planalto Caucaia	18h às 21h
Maria Lucileide Porto Nojosa	Nova Metrópole	18h às 21h
Maria Marilene Araujo de Oliveira	São Miguel III	18h às 21h
Paulo Alves de Melo	Iparana	09h às 12h
Rafaela Juvencio Rafael Medeiros	S. Gonçalo do Amarante – Sede II	14h às 17h
Raimunda Maria de Sousa	Marechal Rondon	18h às 21h
Rozilda Maria dos Santos	Conjunto Nova Metrópole	19h às 21h
Ruth Daiane de Jesus Souza	Araturi II	18h às 21h
Sanara Pereira do Monte	Matões	18h às 21h
Thais Mara da Silva	S. Gonçalo do Amarante – Sede III	14h às 17h



NÚCLEO MARGENS DO RIO (CHOROZINHO)		
Adriana Felício de Freitas	Assentamento Zé Lourenço	18h às 21h
Amanda Fernandes de Oliveira	Sítio Retiro	18h às 21h
Ângela Thais de Sousa Duarte	CRAS	18h às 21h
Antonia Josilândia da Silva	Lagoa do Cedro	19h às 22h
Antonia Leilinete Candido de Lima	Leirões	18h às 21h
Brena Quelvia Vieira de Araujo	Choro Nova Vida	18h às 21h
Eliomara Barbosa de Oliveira	Triângulo I	18h às 21h
Francisca Verônica de Oliveira Lima	Patos dos Liberados I	18h às 21h
Lusirene Pereira da Silva	Sítio Capoeira	18h às 21h
Luziane Ferreira da Silva	Novo Horizonte	18h às 21h
Mara Pereira de Oliveira	Lagoa da Pedra	18h às 21h
Marcos Antonio de Sousa Santos	Patos dos Libertados II	18h às 21h
Maria Aldeniza de Freitas Sousa	Triângulo II	18h às 21h
Maria Edilene Oliveira	Triângulo III	18h às 21h
Valdenia Pereira da Silva	Choro Carnaubinha	18h às 21h

NÚCLEO TERRA DA LUZ (FORTALEZA)		
Abna Brito Nascimento	Shekinnah	09h às 12h
Ana Sueli Barbosa Pismel	São Francisco	18h às 21h
Antonia Ercy Leal Sacramento	Monte Castelo/Tarde	15h às 18h
Brenda Rodrigues da Silva	Jardim Guanabara	18h às 21h
Douglas Pinto Ferreira	Sapiranga	09h às 12h
Fernanda Cíntia Costa Matos	Benfica	18h às 21h
Francisco Antonio Ferreira Souza	Canindezinho	18h30m às 21h30m
Francisco Célio Gonzaga da Silva Filho	Dias Macedo	18h às 21h
Lucilene Sousa Maranhão	Parque Rio Branco	18h30m às 21h30m
Márcia Maria Castro de Araujo	Vila União	18h às 21h
Maria Albaniza Dantas da Silva	Santa Filomena	18h às 21h
Onilda Carneiro de Azevedo	Monte Castelo/Noite	18h às 21h
Raimunda Pereira dos Santos Melo	Santa Maria	18h30m às 21h30m



NÚCLEO CANOA VELOZ (ICAPUÍ)		
Aldeiza Teixeira Dantas	Cajueiro	18h às 21h
Ana Leticia Barbosa de Oliveira	Nova Esperança	19h às 22h
Carla Geise da Costa Oliveira	Barrinha	18h às 21h
Cristiane Maria da Costa Silvestre	Serra dos Cajuais II	18h às 21h
Diana Paula da Silva Santos	Vila da Volta	18h às 21h
Gildene dos Santos Lima	Morro Pintado	18h às 21h
Gleiciane Rebouças de Souza	Olho D'água	18h às 21h
Jessica Maria do Nascimento Cardoso	Várzea da Matriz	19h às 22h
Karina Nea Barreto Bezerra	Barreiras	15h30m às 18h30m
Leda Pereira Gomes Reis	Morro Alto	15h às 19h
Maria José da Silva	Serra dos Cajuais I	16h às 19h
Maria Lucivania Barbosa da Silva	Jardim Paraíso	18h às 21h
Maria Quevia Pereira da Silva	Mutamba	19h às 22h
Maria Rosimayre da Costa Pinheiro	Córrego do Retiro	19h às 22h
Orlando Chiapetta Filho	Barreira da Sereia	19h às 22h
Raima Eve da Silva Braga	Redonda	18h às 21h

NÚCLEO RIACHUELO (JAGUARETAMA)		
Ana Tallyne Bezerra Gomes	Prosperidade	18h às 21h
Antonia Renata Duarte de Souza	Aprender Juntos	17h às 20h
Francisca Damiana dos Santos Lima	Amizade II	18h às 21h
Francisca Eudiane da Silva Almeida	Sítio Luis Ferreira	18h às 21h
Francisca Juceline Souza Lima	Aprendendo Melhor	15h às 18h
Lidia Leia Maia da Silva	Sítio Açude Pereira	18h às 21h
Luciana Lima Martins	Nova Esperança	18h às 21h
Maria Erivaneide dos Santos de Assis	Mundo Novo	16h às 19h
Maria Juliana de Oliveira	Amizade III	18h30m às 21h30m
Mayra Emanuelle dos Santos Lima	Claudio Oliveira	18h às 21h
Petronio Cavalcante	Turma Feliz	18h30m às 21h30m
Rosangela Carneiro da Silva	Amizade I	18h às 21h
Simonica da Silva Bezerra	Feliz	18h às 21h
Vastir Ferreira da Silva	Gente Feliz	16h às 19h



NÚCLEO VALE DA BATALHA (MARANGUAPE)		
Ana Karine da Silva Rodrigues	Lagoa do Juvenal	18h às 21h
Antonia Gerusa Sousa da Silva	São João do Amanari	19h às 22h
Drielly Sanny Lopes de Sousa	Itapebussu I/Altos	18h às 21h
Elias Lopes Oliveira	Novo Maranguape	18h às 21h
Fco José Cavalcante Vasconcelos Filho	Gererau I	19h às 22h
Maria Daci Andrade Lima	Coité	19h às 22h
Maria Deuzilene Henrique de Sousa	Alto das Vassouras	18h às 21h
Maria Francilene Pereira de Almeida	Alto dos Pereiras	18h às 21h
Maria Katiely Lima Nascimento	Massapé	18h às 21h
Maria Lildonice Araujo Silva	Tabatinga	18h às 21h
Miguel de Sousa Braga	Gererau II	18h às 21h
Nayara Caroline Batista de Freitas	Novo Parque Iracema	18h às 21h
Raimundo Nonato Lima da Silva	Bela Vista	18h às 21h
Shirley Oliveira Ferreira	Centro	18h às 21h
Silvia Elaine da Rocha Silva Pontes	Itapebussu II/Areias	18h às 21h
Vanessa Glecia Ribeiro de Lima	Guabiraba	19h às 22h

NÚCLEO TERRA DAS PALMEIRAS (PALMÁCIA)		
Ana Cristina Lourenço de Oliveira	São João	18h às 21h
Ana Karine de Oliveira	Sítio Timbauba	18h às 21h
Ana Maria Martins de Oliveira	Sede VI	18h às 21h
Antonia Erilene Cardoso	Sítio Pilões	18h às 21h
Antonia Vanderly da Silva Ferreira	Saco do Vento	18h às 21h
Eliene Simão Bezerra	Boa Esperança	18h às 21h
Francisco Alves Rodrigues	Sede II	18h às 21h
Jose Arino Marques dos Anjos	Sede III	18h às 21h
Lucivania Maria de Araujo Sousa	Sede IV	18h às 21h
Lusirene Venancio Farias	Sítio Basílio I	18h às 21h
Maria Jardenia Rodrigues de Castro	Sede V	18h às 21h
Maria Ravene Rodrigues de Araujo	Gado dos Rodrigues	18h às 21h
Maria Tinoco Campelo de Paula	Araticum	18h às 21h
Michele Pereira da Silva	Sítio Cantinho	18h às 21h
Tânia Maria Araujo de Oliveira	Sítio Basílio II	18h às 21h



NÚCLEO LAGARTO DO MAR (PARACURU)		
Antonio Alves do Nascimento	Riacho Doce	18h às 21h
Antonio Batista de Araujo Filho	Tabuleiro da Alegre	18h às 21h
Antonio Fernando Oliveira da Silva	Guajiru	18h às 21h
Elida Damasceno Barroso	Carlotas I	18h às 21h
Erica da Silva Brasil	Sítio Inglês	17h30m às 20h30m
Francisca Regiane Feitosa Carioca	Jardim do Meio	18h às 21h
Francisco José do Carmo Paz	Poço Doce I	18h às 21h
Laiana Paulo Duarte	Lagoa II	18h às 21h
Liss Mara Kelly Vieira Lobo	Nova Esperança	18h30m às 21h30m
Maria Geani Ramos Lopes	Poço Doce II	18h às 21h
Maria Natalia Alves	Vila São José I	18h às 21h
Maria Silvanete Rodrigues Sampaio	Barroso	18h às 21h
Natali Ferreira da Silva Alves	Lagoa I	18h às 21h
Renato Moreira dos Santos	Vila São José II	18h30m às 21h30m
Rener Queiroz de Albuquerque	Jardim Recanto	18h às 21h
Sandra Maria Ferreira Duarte	Carlotas II	18h30m às 21h30m

NÚCLEO PRINCESA DO LITORAL (PINDORETAMA)		
Aldeniza Lourenço Rodrigues	Batoque	18h às 21h
Claudiana Batista Santos	Pratius II	14h às 17h
Edna Miranda Freitas	Prateus II	18h às 21h
Francisca Rochele Silva do Nascimento	Balbino	18h às 21h
Francisca Wanadia Santana Silva	Cascavel	18h30m às 21h30m
Francisco Mariano da Silva Neto	Martins	18h30m às 21h30m
Gilvan Eduardo da Silva	Sede	18h às 21h
Jessica Pereira dos Santos	Sítio Lima	19h às 22h
Larissa Meneses da Silva	Capim da Roça	18h às 21h
Marcelo Nepomuceno Silva	Mangueiral	18h às 21h
Maria Eliana da Silva	Varzantes	19h às 22h
Roseli Barbosa da Costa	Iguape	18h às 21h



**NÚCLEO TERRA DOS MONÓLITOS
(QUIXADÁ)**

Alexandre Dourado	Jatobá	18h às 21h
Ana Morgânia de Oliveira	Califórnia	18h às 21h
Antonia Gisele da Silva Souza	Guarujá	19h às 22h
Cleiciane Pinheiro da Cruz	Palmares	18h às 21h
Dayana Carla Fernandes Costa	Junco	18h às 21h
Idamara Silva Holanda	Oiticica	19h às 22h
Joelma de Queiroz Lima	Lagoa Redonda	18h às 21h
Lucia Maria da Silva	Sabonete	18h às 21h
Maria do Socorro de Souza	Juatama	18h às 21h
Maria Iarla Bezerra Pereira	Juá	18h às 21h
Nathalia Ferreira Barbosa	Lagoa da Jurema	18h às 21h
Simone Lopes Eloi	Caracol	18h às 21h
Taissa do Nascimento Sousa	Custódio	18h às 21h
Tatiana Moreira de Souza	Lagoa de São José	18h às 21h
Terezinha Layane de Meneses Saldanha	Barreiras Branca	18h às 21h

**NÚCLEO ROSAL DA LIBERDADE
(REDENÇÃO)**

Antonio Wesley Moreno da Silva	Joaquim Pinheiro	18h às 21h
Aparecida Kilciane Queiroz Lima	Urucuzal	18h às 21h
Bibiane Mendes dos Santos Silva	Colônia	18h às 21h
Francisca Marliete Pereira Gomes	Conjunto Novo II	18h às 21h
Francisco Kezelle Amorim dos Reis	Fazenda Luizinho	18h às 21h
Janiene Simião da Silva	Justiniano Ferreira II	18h às 21h
Jorge Miguel do Carmo Cavalcante	Pedro Barreto	18h às 21h
Keulyene Santos da Silva	Praça da Estação	18h às 21h
Legislanya Monteiro Vasconcelos	Centro	18h às 21h
Marcelo Barros da Silva	Conjunto Novo I	18h às 21h
Maria de Fátima da Silva Marçal de Oliveira	Currais I	18h às 21h
Raquell do Nascimento Barros	Carnaúbas	18h às 21h
Wilma Ferreira Pinheiro	Justiniano Ferreira I	18h às 21h
Wladimyr Paz Gomes	Cecília Pereira	18h às 21h



PRINCIPAIS ASPECTOS DA LEITURA DE MUNDO DAS TURMAS

Das mais de 8 milhões de pessoas que vivem no Ceará, 75% delas residem em áreas urbanas. Mais de 99% da população que vive nas áreas urbanas e mais de 96% da população da zona rural têm acesso à energia elétrica em seus domicílios. Nas cidades, 92% da população têm acesso à água tratada.

A taxa de analfabetismo no Ceará, segundo IBGE 2010, é de 18,6%. Diante desse desafio, o Projeto acontece em Palmácia e Redenção, dois núcleos localizados na Macrorregião do Baturité, que têm taxa de analfabetos em 25,79%. No Litoral Leste – Jaguaribe, com taxa de analfabetos em 24,42%, temos os Núcleos de Icapuí e Jaguaratama. No Litoral Oeste, que tem taxa de analfabetos em 26,41%, temos o Núcleo de Paracuru. Na Região Metropolitana de Fortaleza, com taxa de analfabetos em 9,4%, temos os Núcleos de Fortaleza, Caucaia, Chorozinho, Maranguape e Pindoretama. E no Sertão Central, que tem taxa de analfabetos com 27,92%, temos os Núcleos de Quixadá e Canindé. O projeto atinge dezesseis municípios distribuídos em doze núcleos com 177 turmas de educandos.

Historicamente, o Ceará carrega na sua identidade sociocultural aspectos das contribuições de indígenas, negros, e dos povos colonizadores, portugueses, franceses e espanhóis. A maioria do perfil étnico dos educandos do Projeto é de negro e pardo, somando-se 3.408; os demais são os amarelos, em número de 56; os brancos, em 720; e os indígenas, em apenas 37. Presumimos que, se a nossa grande maioria de analfabetos é de negros, esse fato deva ser atribuído a fatores históricos de nossa realidade.

Sabe-se que a discriminação racial ainda é muito presente e que são poucos os que conseguem espaço no contexto social e ocupam posição digna de cidadãos. É nesse sentido e para a inclusão desses sujeitos que o Projeto MOVA-Brasil se afirma. A proposta pedagógica do projeto MOVA-Brasil é desenvolvida a partir das histórias de vida dos educandos e educandas. Ao buscarem, num exercício de memória, os principais aspectos da sua própria história de vida, se percebem na realidade local e identificam questões complexas conectadas às vivências culturais,



sociais e políticas. Ao se darem conta desses aspectos, percebem-se diante de desafios e podem, a partir daí, elaborar estratégias de atuação. (Figura 2)

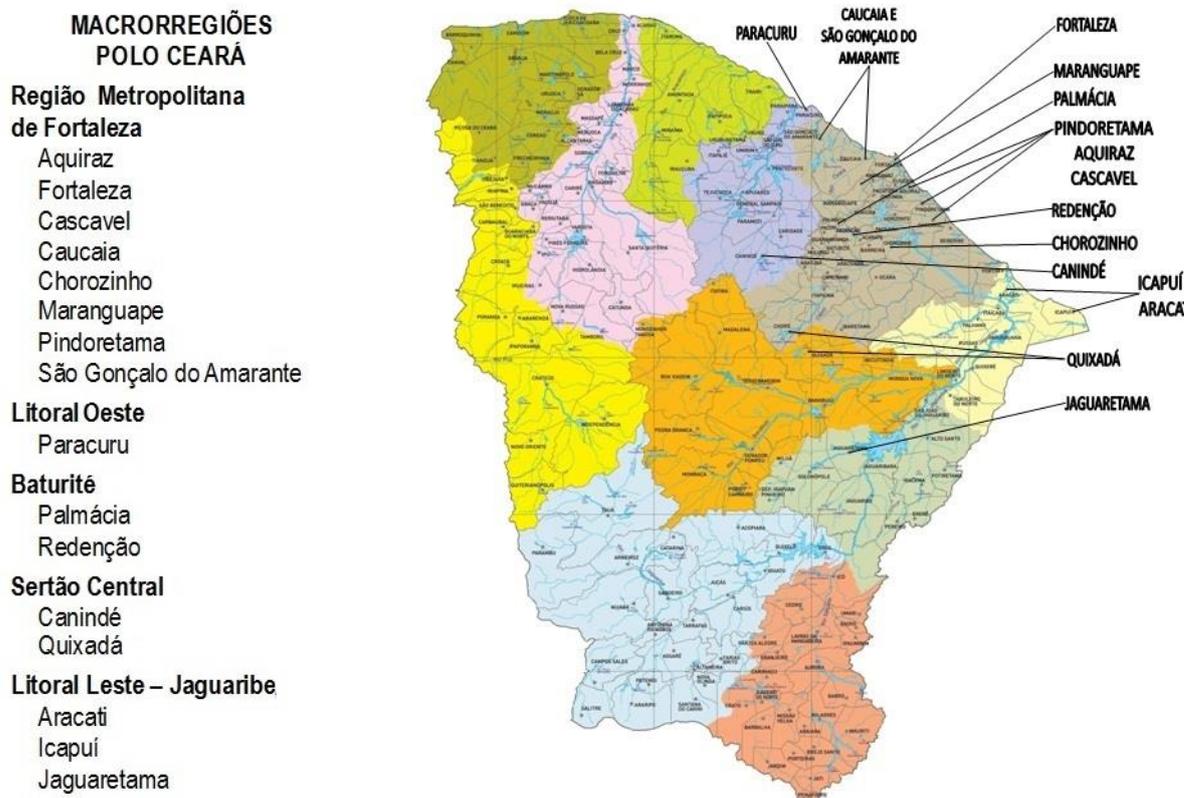


Figura 2 – Divisão do Polo Ceará por Macrorregião

DADOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DO ESTADO

Produto interno bruto (PIB): 84,36 bilhões BRL (2011)

Renda domiciliar per capita: R\$ 384,00 (2009)

Índice de desenvolvimento humano (IDH): 0,723 – 22ª colocação no quadro nacional (2008)

Principais atividades econômicas: agricultura, pecuária, comércio, indústria, turismo e mineração.

Mortalidade infantil (antes de completar 1 ano): 27,6% (2009)

Taxa de analfabetismo 15 anos ou mais: 18,6% (2009)

Expectativa de vida (anos): 78 anos (2010)



Taxa de desemprego: 6,9% (2009)

Taxa de pessoas em condições de pobreza: 41,2% (2009)

Taxa de pessoas em situação de extrema pobreza: 17,2% (2009)

Etnias: Branca (30,99%), Preta (2,71%) e Parda (66,14%) – (2009)

Rios importantes: rio Ceará, rio Choró, rio Salgado e rio Jaguaribe

Principais cidades: Fortaleza, Juazeiro do Norte, Canindé, Crato, Sobral e Barbalha.

Clima: tropical (região litorânea) e semiárido (interior).

PERFIL ÉTNICO-SOCIAL DAS TURMAS

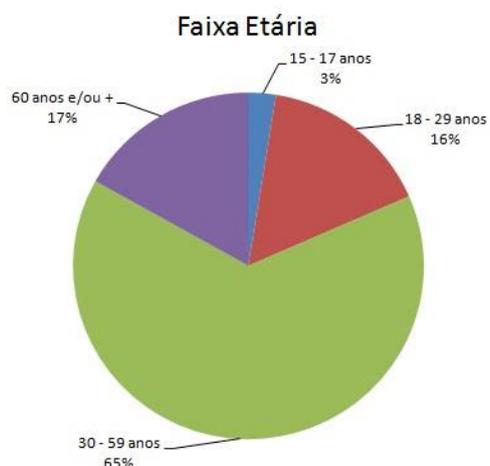
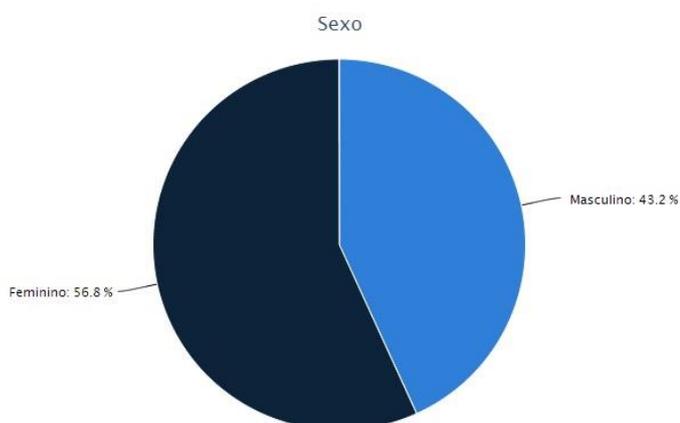
Assim também temos, no perfil étnico-social dos(as) nossos(as) educandos(as), pessoas que são: indígenas, de religião de matriz africana e estão em terreiros, casas de recuperação, semiliberdade, assentados, ocupação urbana, quilombolas.



PERFIL DOS(AS) EDUCANDOS(AS) CADASTRADOS(AS)

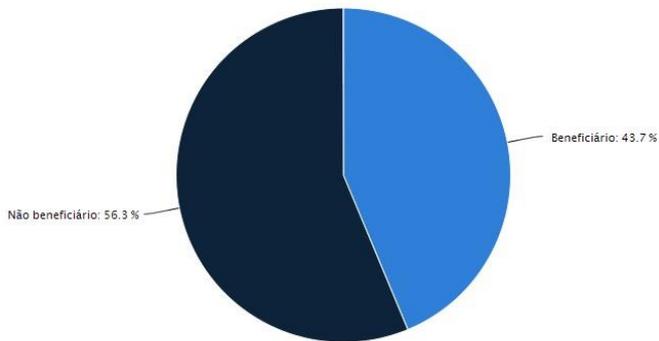
3.540	4.221
--------------	--------------

SEXO	FEMININO	2.398
	MASCULINO	1.823
FAIXA ETÁRIA	15 – 17	106
	18 – 29	672
	30 – 59	2.731
	60 ANOS E/OU +	712
BOLSA FAMÍLIA	BENEFICIÁRIO	1.845
	NÃO BENEFICIÁRIO	2.376
ESCOLARIDADE	NÃO FREQUENTOU	880
	FREQUENTOU ATÉ 1 ANO	1319
	FREQUENTOU MAIS DE 1 ANO	2.022
COR/RAÇA	PARDA	2.926
	PRETA	482
	BRANCA	720
	AMARELA	56
	INDÍGENA	37
PROFISSIONAL	CATADOR DE RESÍDUOS SÓLIDOS	60
	COSTUREIRA	96
	DOMÉSTICA	919
	PEDREIRO	115
	PESCADOR	157
	TRABALHADOR RURAL	1.939
	OUTROS	935

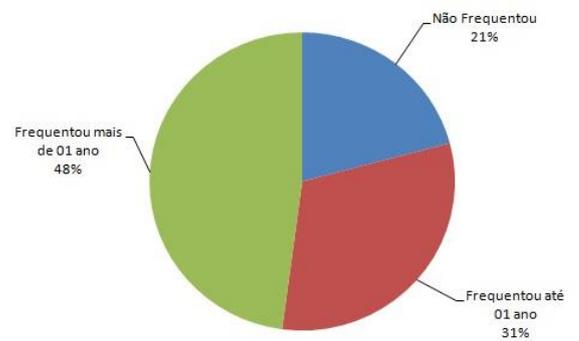




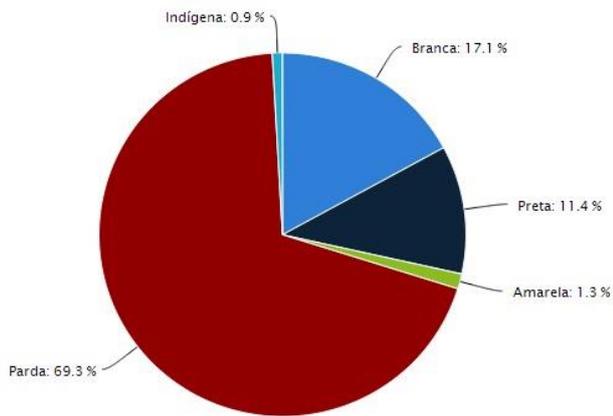
Bolsa família



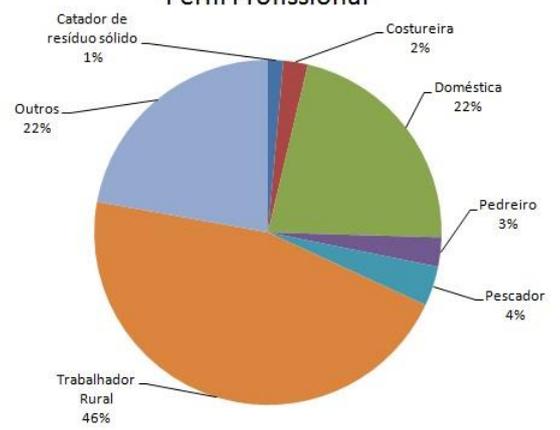
Escolaridade



Cor



Perfil Profissional

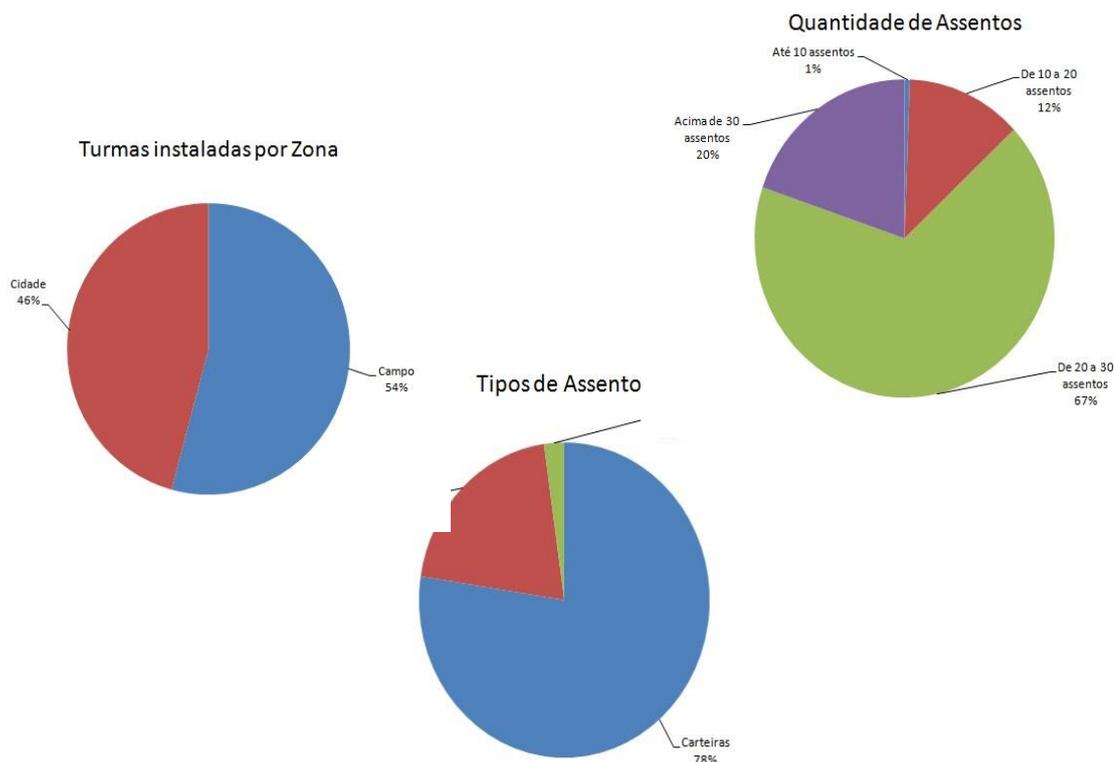


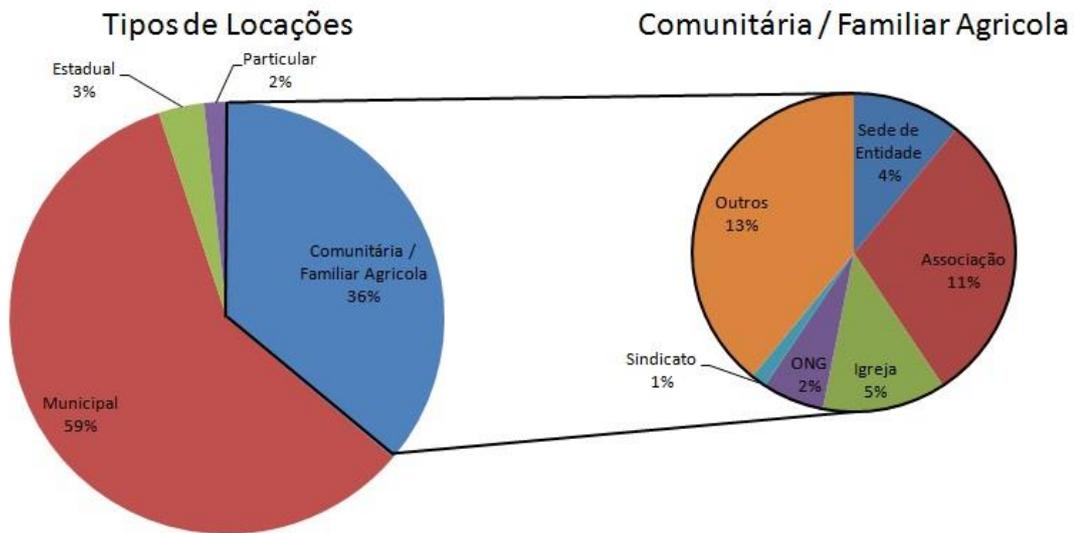


INFRAESTRUTURA DAS TURMAS

Nº DE TURMAS PREVISTAS	Nº DE TURMAS INSTALADAS
180	177

ZONA	CAMPO	96
	CIDADE	81
QUANTIDADE DE ASSENTOS	ATÉ 10	01
	DE 10 A 20	22
	DE 20 A 30	119
	ACIMA DE 30	35
TIPOS DE ASSENTOS	CARTEIRAS	137
	CADEIRAS	36
	BANCOS	04
TIPOS DE LOCAÇÕES	COMUNITÁRIA / FAMILIAR AGRICOLA	64
	MUNICIPAL	104
	ESTADUAL	06
	PARTICULAR	03
COMUNITÁRIA / FAMILIAR AGRÍCOLA	SEDE DE ENTIDADE	07
	ASSOCIAÇÃO	19
	COOPERATIVA	-
	IGREJA	08
	ONG	04
	SINDICATO	01
	OUTROS	25





CARACTERIZAÇÕES SOCIOECONÔMICAS DAS REGIÕES DE ABRANGÊNCIAS DO POLO CEARÁ

TAXA DE ANALFABETISMO PARA PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS DE IDADE – 2010

MACRORREGIÃO	POPULAÇÃO COM 15 ANOS DE IDADE OU MAIS	TAXA DE ALFABETISMO (%)
CEARÁ	6.264,13	18,6
BATURITÉ (Palmácia e Redenção). LITORAL	167,01	25,79
LESTE/JAGUARIBE (Aracati, Icapuí e Jaguaratama). LITORAL OESTE (Paracuru).	426.494	24,42
REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA (Aquiraz, Fortaleza, Caucaia, Cascavel, Chorozinho, Maranguape, Pindoretama e São Gonçalo do Amarante).	587,589	26,41
SERTÃO CENTRAL (Canindé e Quixadá).	2.751,36	9,40
	447,377	27,92

Fonte dos dados: IBGE. Elaboração: IPECE



MACRORREGIÃO DE PLANEJAMENTO

PERMANENTES DOMÍCIOS PARTICULARES PERMANENTES LIGADOS À REDE GERAL DE ÁGUA E ESGOTO - MACRORREGIÃO DE PLANEJAMENTO - 2010

MACRORREGIÃO DE PLANEJAMENTO	% DE ABASTECIMENTO DE ÁGUA LIGADO À REDE GERAL (%)	% DE ESGOTAMENTO SANITÁRIO LIGADO À REDE GERAL (%)
	2010	2010
CEARÁ	77,22	32,76
BATURITÉ (<i>Palmácia e Redenção</i>). LITORAL	60,81	13,85
LESTE/JAGUARIBE (<i>Aracati, Icapuí e Jaguaretama</i>). LITORAL OESTE (<i>Paracuru</i>).	70,54	12,46
REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA (<i>Aquiraz, Fortaleza, Caucaia, Cascavel, Chorozinho, Maranguape, Pindoretama e São Gonçalo do Amarante</i>).	59,38	12,56
SERTÃO CENTRAL (<i>Canindé e Quixadá</i>).	87,42	49,90
	67,58	22,23

Fonte dos dados: IBGE. Elaboração: IPECE



**RENDA DOMICILAR SEGUNDO CLASSES DE RENDIMENTO – 2010
CLASSES DE RENDIMENTO NOMINAL MENSAL DOMICILIAR PER CAPITA
(SALÁRIO MÍNIMO – R\$ 510,00)**

MACRORREGIÃO DE PLANEJAMENTO	MAIS DE ¼ A ½	
	Nº	%
CEARÁ	648.315	27,42
BATURITÉ (Palmácia e Redenção). LITORAL	18.479	29,51
LESTE/JAGUARIBE (Aracati, Icapuí e Jaguaretama). LITORAL OESTE (Paracuru).	486.653	29,36
REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA (Aquiraz, Fortaleza, Caucaia, Cascavel, Chorozinho, Maranguape, Pindoretama e São Gonçalo do Amarante).	59.493	27,38
SERTÃO CENTRAL (Canindé e Quixadá).	277.744	27,03
	45.191	26,34

Fonte dos dados: IBGE. Elaboração: IPECE



SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS DAS COMUNIDADES ATENDIDAS

- Festas de padroeiros,
- Coleta de lixo,
- Escolas,
- Agricultura,
- Pecuária,
- Educação,
- Transporte escolar,
- Cultura,
- Comércio,
- Existência de escolas,
- Aterro sanitário,
- Postos de saúde,
- Artesanato,
- Pesca,
- Reciclagem,
- Pastoril,
- Esporte,
- Escolas técnicas,
- Faculdades,
- Transporte escolar,
- Escola municipal,
- Conselho comunitário,
- Creches,
- Vendas hortaliças,
- Cana-de-açúcar,
- Turismo,
- Arte.
- Desemprego,
- Falta de medicamentos,
- Saneamento básico,
- Seca,
- Lazer,
- Ambulância,
- Saúde,
- Remédio,
- Segurança,
- Desigualdade social,
- Violência,
- Drogas,
- Lixo,
- Espaço para lazer,
- Educação,
- Moradia,
- Agente de saúde,
- Corrupção.

5. Plano de Ação do Polo

MAIO/21013						
Ação	Justificativa	Objetivo	Meta	Prazo/Local	Recursos	Responsáveis
Reunião semanal da equipe do polo	Avaliação e planejamento, estudo e definição de prioridades da semana.	Atualizar as informações, estudar os instrumentais recebidos dos núcleos, orientar os planos semanais de aula dos núcleos, definir prioridades da semana.	Sempre todas as primeiras segundas-feiras de cada mês.	Dias: 06, 13, 20 e 27.	Cadernos de orientação pedagógica e administrativa, instrumentais dos núcleos.	Equipe de Polo
Entregar de texto semanal para o site	Atualizar site do Projeto.	Manter site atualizado.	Fornecer texto, semanalmente.	Toda segunda-feira.	Informações atualizadas dos instrumentais e do contexto do projeto.	Raimundo Cesa
Envio de evidências	Apresentar evidências do Polo.	Tornar visível as ações das turmas e Polo.	Subsidiar o site, boletim e relatórios do Projeto.	Permanente.	Câmera, computador e registros enviados pelos coordenadores.	João Paulo
Formação de complemento de turmas	Complementar turmas.	Capacitar monitores(as).	Capacitar 11 monitores(as).	Dias 02 e 03.	Data show, caderno de Formação e caderno de orientações.	Equipe do Polo
Visita à turma – núcleo Fortaleza	Visita de monitoramento e avaliação.	Acompanhar o desenvolvimento das turmas	1 (uma) turma.	Dia 02.	Câmera e instrumental de acompanhamento às turmas	Iram e Ana Paula
Reunião do Fórum de EJA	Compromisso assumido com a EJA no estado.	Estudos e discussões sobre as políticas de EJA.	Uma vez a cada mês.	Dia 08.	Deslocamentos da equipe de Polo ao local e materiais pedagógicos.	Equipe pedagógica
Formação de coordenadores	Orientação pedagógica e acompanhamento mensal.	Capacitar os coordenadores para exercerem	Realizar formação mensal.	Dia 17	Solicitação ao projeto de transporte, hospedagem	Equipe de Polo



locais		acompanham ento junto aos núcleos com competência e responsabilid ade.			e alimentação, além de impressão de materiais.	
Entrega do Relatório Administ rativo	Atualizar informações sobre o quantitativo funcional dos educadores do Projeto.	Informar ao IPF as ocorrências administrativas do período.	Entrega mensal.	Até o dia 18 de cada mês.	Instrumentais e evidências recebidas dos coordenadore s.	André
1ª Formação Continuad a de Polos				De 27 a 29		

JUNHO/21013						
Ação	Justificativa	Objetivo	Meta	Prazo/Local	Recursos	Responsáveis
Reunião semanal de equipe	Avaliação e planejamento, estudo e definição de prioridades da semana.	Atualizar as informações, estudar os instrumentais recebidos dos núcleos, orientar os planos semanais de aula dos núcleos, definir prioridades da semana.	Sempre todas as primeiras segundas- feiras de cada mês.	Dias: 03, 10, 17 e 24.	Cadernos de orientação pedagógica e administrativ a, instrumentai s dos núcleos.	Equipe de Polo.
Entregar de texto semanal para o site	Atualizar site do Projeto.	Manter site atualizado.	Fornecer texto, semanalme nte.	Toda segunda- feira.	Informações atualizadas dos instrumentai s e do contexto do Projeto.	Raimundo Cesa
Visita à CEART	Busca de parceria para formação profissional.	Realizar parceria para turmas do Projeto.	Firmar parceria de pelo menos uma turma.	Dia 06 – Central de Artesanato do Ceará.	Valor de deslocament o e material informativo do Projeto.	Iran e Ana Paula
Reunião	Compromisso	Estudos e	Uma vez a	Dia 13	Deslocamen	Equipe



do Fórum de EJA	assumido com a EJA no estado.	discussões sobre as políticas de EJA.	cada mês.		tos da equipe de Polo ao local e materiais pedagógicos	pedagógica
Realizar acompanhamento de monitoramento e avaliação	Avaliar as ações nas turmas nas várias dimensões do projeto.	Periodicamente.	Entre segunda e sexta-feira.	Deslocamento, câmera fotográfica e instrumental de visita.	Equipe pedagógica.	Realizar acompanhamento de monitoramento e avaliação.
Envio de evidências	Apresentar evidências do Polo.	Tornar visível as ações das turmas e Polo.	Subsidiar o site, boletim e relatórios do Projeto.	Permanentemente.	Câmera, computador e registros enviados pelos coordenadores.	João Paulo.
Audiência Pública	Busca de parcerias.	Sensibilizar vereadores e poder público municipal para responder as demandas das turmas.	Conseguir angariar parcerias.	Dia 13	Custos de deslocamento, câmera, folders e boletins do Projeto.	Iran, André, Cesa e Marcondes.
Visita à SDA	Busca de parceria para formação profissional.	Realizar parceria para turmas do Projeto.	Firmar parceria para turmas do Projeto.	Dia 18 – Secretaria de Desenvolvimento Agrário.	Valor de deslocamento, material informativo do Projeto.	Iran e Ana Paula
Entrega do Relatório Administrativo	Atualizar informações sobre o quantitativo funcional dos educadores do Projeto.	Informar ao IPF as ocorrências administrativas do período.	Entrega mensal.	Até o dia 18 de cada mês.	Instrumentais e evidências recebidas dos coordenadores.	André
Formação Inicial de novos monitores (as)	Complementar turmas.	Capacitar monitores(as)	Capacitar 14 monitores (as).	Dia 20	Data show, caderno de Formação e caderno de orientações do(a) monitor(a).	Equipe do Polo
Formação Continuada de Monitores e	Complementar turmas.	Capacitar monitores(as).	Capacitar 14 monitores (as).	De 26 a 28	Data show, caderno de Formação e caderno de orientações	Equipe do Polo



Coordenadores Locais					do(a) monitor(a).	
-----------------------------	--	--	--	--	-------------------	--

JULHO/21013						
Ação	Justificativa	Objetivo	Meta	Prazo/Local	Recursos	Responsáveis
Reunião semanal da equipe de Polo	Avaliação e planejamento, estudo e definição de prioridades da semana.	Atualizar as informações, estudar os instrumentais recebidos dos núcleos, orientar os planos semanais de aula dos núcleos, definir prioridades da semana.	Sempre todas as primeiras segundas-feiras de cada mês.	Dias: 01, 03* 08, 15, 22 e 29.	Cadernos de orientação pedagógica e administrativa, instrumentais dos núcleos.	Equipe de Polo e *Luiz Marine
Visita às turmas	Visita de monitoramento e avaliação.	Acompanhar o desenvolvimento das turmas.	1 (uma) turma – núcleo Fortaleza.	Dia 1º	Câmera e instrumental de acompanhamento às turmas.	Iran e Luiz Marine
Envio de evidências	Apresentar evidências do Polo.	Tornar visível as ações das turmas e Polo.	Subsidiar o site, boletim e relatórios do Projeto.	Permanentemente.	Câmera, computador e registros enviados pelos coordenadores.	João Paulo
Entregar de texto semanal para o site	Atualizar site do Projeto.	Manter site atualizado.	Fornecer texto, semanalmente.	Toda segunda-feira.	Informações atualizadas dos instrumentais e do contexto do Projeto.	Raimundo Cesa
Visita às turmas	Visita de monitoramento e avaliação.	Acompanhar o desenvolvimento das turmas.	3 (três) turmas – núcleo Palmácia.	Dia 03	Câmera e instrumental de acompanhamento às turmas.	Iran, Luiz Marine e Raimundo Cesa
Visita às Formações semanais	Realizar acompanhamento de monitoramento e avaliação.	Avaliar as ações das turmas nas várias dimensões	Núcleos: Paracuru/Caçuaiá.	Dia 05	Deslocamento, câmera fotográfica e instrumental de visita.	Iran, Ana Paula e Luiz Marine



		do Projeto.				
Reunião do Fórum de EJA	Compromisso assumido com a EJA no estado.	Estudos e discussões sobre as políticas de EJA.	Uma vez a cada mês.	Dia: 06	Deslocamentos da equipe de Polo ao local e materiais pedagógicos.	Equipe pedagógica
Formação Mensal Continuada de Coordenadores Locais	Orientação pedagógica e acompanhamento mensal.	Capacitar os coordenadores para exercerem acompanhamento junto aos núcleos com competência e responsabilidade.	Realizar formação mensal.	Dia: 08	Solicitação ao projeto de transporte, hospedagem e alimentação além de impressão de materiais.	Equipe de Polo
Visita às Formações semanais	Realizar acompanhamento de monitoramento e avaliação.	Avaliar as ações das turmas nas várias dimensões do Projeto.	Núcleo: Chorozinho	Dia 05	Deslocamento, câmera fotográfica e instrumental de visita.	Iran, Ana Paula e Luiz Marine
Visita ao IDT	Busca de parceria para formação profissional.	Realizar parceria para turmas do Projeto.	Firmar parceria para turmas do Projeto.	Dia 16 – Instituto de Desenvolvimento do Trabalho.	Valor de deslocamento, material informativo do Projeto.	Iran e Ana Paula
Visita às Formações semanais	Realizar acompanhamento de monitoramento e avaliação.	Avaliar as ações das turmas nas várias dimensões do Projeto.	Núcleo: Quixadá.	Dia 17	Deslocamento, câmera fotográfica e instrumental de visita.	Raimundo Cesa
Visita à STDS	Busca de parceria para formação profissional.	Realizar parceria para turmas do Projeto.	Firmar parceria para turmas do Projeto.	Dia 18 – Secretaria de Desenvolvimento Agrário.	Valor de deslocamento, material informativo do Projeto.	Iran e Ana Paula
Entrega do Relatório Administrativo	Atualizar informações sobre o quantitativo funcional dos educadores do Projeto.	Informar ao IPF as ocorrências administrativas do período.	Entrega mensal.	Até o dia 18 de cada mês	Instrumentais e evidências recebidas dos coordenadores.	André
Visita ao SENAC	Busca de parceria para formação profissional.	Realizar parceria para turmas do Projeto.	Firmar parceria para turmas do Projeto.	Dia 22 – Serviço Nacional de Aprendizagem.	Valor de deslocamento e material informativo do Projeto.	Iran e Ana Paula



Visita ao IFCE	Busca de parceria para formação profissional.	Realizar parceria para turmas do Projeto.	Firmar parceria para turmas do Projeto.	Dia 23 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.	Valor de deslocamento e material informativo do Projeto.	Iran e Ana Paula
Visita às Formações semanais	Realizar acompanhamento de monitoramento e avaliação.	Avaliar as ações das turmas nas várias dimensões do Projeto.	Núcleo: Quixadá.	Dia 25	Deslocamento, câmera fotográfica e instrumental de visita.	Iran

AGOSTO/21013						
Ação	Justificativa	Objetivo	Meta	Prazo/Local	Recursos	Responsáveis
Reunião semanal da equipe de Polo	Avaliação e planejamento, estudo e definição de prioridades da semana.	Atualizar as informações, estudar os instrumentais recebidos dos núcleos, orientar os planos semanais de aula dos núcleos, definir prioridades da semana.	Sempre todas as primeiras segundas-feiras de cada mês.	Dias: 05, 12, 19 e 26	Cadernos de orientação pedagógica e administrativa, instrumentais dos núcleos.	Equipe de Polo
Entregar de texto semanal para o site	Atualizar site do Projeto.	Manter site atualizado.	Fornecer texto, semanalmente.	Toda segunda-feira.	Informações atualizadas dos instrumentais e do contexto do Projeto.	Raimundo Cesa
Envio de evidências	Apresentar evidências do Polo.	Tornar visível as ações das turmas e Polo.	Subsidiar o site, boletim e relatórios do Projeto.	Permanentemente.	Câmera, computador e registros enviados pelos coordenadores.	João Paulo
Reunião do Fórum de EJA	Compromisso assumido com a EJA no estado.	Estudos e discussões sobre as políticas de EJA.	Uma vez a cada mês.	Dia: 12 – UFC.	Deslocamentos da equipe de Polo ao local e materiais pedagógicos	Equipe pedagógica



Formação Mensal Contínua de Coordenadores Locais	Orientação pedagógica e acompanhamento mensal.	Capacitar os coordenadores para exercerem acompanhamento junto aos núcleos com competência e responsabilidade.	Realizar formação mensal.	Dia: 08 – Sindipetro CE/PI.	Solicitação ao Projeto de transporte, hospedagem e alimentação, além de impressão de materiais.	Equipe de Polo
Visita às turmas e reunião de coordenação local	Realizar acompanhamento de monitoramento e avaliação.	Avaliar as ações nas turmas nas várias dimensões do Projeto.	Periodicamente.	Entre segunda e sexta-feira	Deslocamento, câmera fotográfica e instrumental de visita.	Equipe pedagógica
Entrega do Relatório Administrativo	Atualizar informações sobre o quantitativo funcional dos educadores do Projeto.	Informar ao IPF as ocorrências administrativas do período.	Entrega mensal.	Até o dia 18 de cada mês.	Instrumentais e evidências recebidas dos coordenadores.	André

SETEMBRO/2013						
Ação	Justificativa	Objetivo	Meta	Prazo/Local	Recursos	Responsáveis
Reunião semanal da equipe de Polo	Avaliação e planejamento, estudo e definição de prioridades da semana.	Atualizar as informações, estudar os instrumentais recebidos dos núcleos, orientar os planos semanais de aula dos núcleos, definir prioridades da semana.	Sempre todas as primeiras segundas-feiras de cada mês.	Dias 02, 09, 16, 23 e 30 – Sindipetro CE/PI.	Cadernos de orientação pedagógica e administrativa, instrumentais dos núcleos.	Equipe de Polo
Envio de evidências	Apresentar evidências do Polo.	Tornar visível as ações das turmas e Polo.	Subsidiar o site, boletim e relatórios do Projeto.	Permanentemente.	Câmera, computador e registros enviados pelos coordenador	João Paulo



					es.	
Entregar de texto semanal para o site	Atualizar site do Projeto.	Manter site atualizado.	Fornecer texto, semanalmente.	Toda segunda-feira.	Informações atualizadas dos instrumentais e do contexto do Projeto.	Raimundo Cesa
Formação Mensal Continuada de coordenadores locais	Orientação pedagógica e acompanhamento mensal.	Capacitar os coordenadores para exercerem acompanhamento junto aos núcleos com competência e responsabilidade.	Realizar formação mensal.	Dias 02 e 03 – Casa Cordimariana	matérias. Solicitação ao Projeto de transporte, hospedagem e alimentação além de impressão de materiais.	Equipe de Polo
Seminário de Sistematização de Práticas Alfabetizadoras	Apresentação de experiências alfabetizadoras exitosas.	Um monitor por núcleo apresentando sua prática.	Socialização das práticas.	De 03 a 05 – Casa Cordimariana	Solicitação ao Projeto de recurso de transporte, hospedagem e alimentação, além de impressão de materiais.	Equipe de Polo e coordenadores locais
Visita às turmas e reunião de coordenação local	Realizar acompanhamento de monitoramento e avaliação.	Avaliar as ações nas turmas nas várias dimensões do Projeto.	Periodicamente.	Entre segunda e sexta-feira.	Deslocamento, câmera fotográfica e instrumental de visita.	Equipe pedagógica
Reunião do Fórum de EJA	Compromisso assumido com a EJA no estado.	Estudos e discussões sobre as políticas de EJA.	Uma vez a cada mês.	A definir – UFC.	Deslocamentos da equipe de Polo ao local e materiais pedagógicos.	Equipe pedagógica
ENEJA	Representar o Polo no Encontro Nacional.	Discutir políticas de EJA e temáticas relacionadas.	Aplicação das propostas para a melhoria da EJA.	De 10 a 13 – Natal-RN.	Custo para deslocamento (passagem).	Raimundo Cesa
Entrega do Relatório Administrativo	Atualizar informações sobre o quantitativo funcional dos educadores do	Informar ao IPF as ocorrências administrativas do período.	Entrega mensal.	Até o dia 18 de cada mês.	Instrumentais e evidências recebidas dos coordenadores.	André



	Projeto.					
Encontros Regionais de Educandos (as)	Reunir educandos representantes das turmas para refletir a realidade da EJA.	Refletir com os educandos propostas de melhoria da EJA e continuidade dos estudos.	Contar com representação das turmas do núcleo.	De 09 a 20 – nos núcleos.	Solicitação ao Projeto de recursos, locação de local, alimentação e impressão de materiais.	Equipe de Polo, articulador social e coordenadores locais.

OUTUBRO/21013						
Ação	Justificativa	Objetivo	Meta	Prazo/Local	Recursos	Responsáveis
Reunião semanal da equipe de Polo	Avaliação e planejamento, estudo e definição de prioridades da semana.	Atualizar as informações, estudar os instrumentais recebidos dos núcleos, orientar os planos semanais de aula dos núcleos, definir prioridades da semana.	Sempre todas as primeiras segundas-feiras de cada mês.	Dias: 14, 21 e 28.	Cadernos de orientação pedagógica e administrativa, instrumentais dos núcleos.	Equipe de Polo
Envio de evidências	Apresentar evidências do Polo.	Tornar visível as ações das turmas e Polo.	Subsidiar o site, boletim e relatórios do Projeto.	Permanentemente.	Câmera, computador e registros enviados pelos coordenadores.	João Paulo
Encontro Estadual de Educandos (as)	Reunir educandos representantes dos núcleos para refletir a realidade da EJA.	Refletir com os educandos propostas de melhoria da EJA e continuidade dos estudos.	Contar com representação de todos os núcleos	09/10	Solicitação ao Projeto de recursos, locação de local, alimentação e impressão de materiais.	Equipe de Polo, articulador social e coordenadores locais
Entregar de texto semanal para o site	Atualizar site do Projeto.	Manter site atualizado.	Fornecer texto, semanalmente.	Toda segunda-feira.	Informações atualizadas dos instrumentais e do contexto do Projeto.	Raimundo Cesa
Visita às turmas e reunião de	Realizar acompanhamento de	Avaliar as ações nas turmas nas	Periodicamente.	Entre segunda e sexta-feira.	Deslocamento, câmera fotográfica e	Equipe pedagógica



coordenação local	monitoramento e avaliação.	várias dimensões do projeto.			instrumental de visita.	
Formação Mensal Continuada de coordenadores locais	Orientação pedagógica e acompanhamento mensal.	Capacitar os coordenadores para exercerem acompanhamento junto aos núcleos com competência e responsabilidade.	Realizar formação mensal.	Dias 02 e 03	Solicitação ao Projeto de transporte, hospedagem e alimentação, além de impressão de materiais.	Equipe de Polo e coordenadores locais
Reunião do Fórum de EJA	Compromisso assumido com a EJA no estado.	Estudos e discussões sobre as políticas de EJA.	Uma vez a cada mês.	Dia 09	Deslocamentos da equipe de Polo ao local e materiais pedagógicos.	Equipe pedagógica
Entrega do Relatório Administrativo	Atualizar informações sobre o quantitativo funcional dos educadores do Projeto.	Informar ao IPF as ocorrências administrativas do período.	Entrega mensal.	Até o dia 18 de cada mês.	Instrumentais e evidências recebidas dos coordenadores.	André

NOVEMBRO/21013						
Ação	Justificativa	Objetivo	Meta	Prazo/.Local	Recursos	Responsáveis
Entregar de texto semanal para o site	Atualizar site do Projeto.	Manter site atualizado.	Fornecer texto, semanalmente.	Toda segunda-feira	Informações atualizadas dos instrumentais e do contexto do Projeto.	Raimundo Cesa
Envio de evidências	Apresentar evidências do Polo.	Tornar visível as ações das turmas e Polo.	Subsidiar o site, boletim e relatórios do Projeto.	Permanentemente.	Câmera, computador e registros enviados pelos coordenadores.	João Paulo
Formação Geral Continuada de coordenadores	Orientação pedagógica e acompanhamento mensal.	Capacitar os coordenadores para exercerem acompanhamento	Realizar formação mensal.	Dias 04 e 05	Solicitação ao Projeto de recursos para transporte,	Equipe de Polo



locais		ento junto aos núcleos com competência e responsabilidade.			hospedagem e alimentação além de impressão de materiais.	
Visita às turmas e reunião de coordenação local	Realizar acompanhamento de monitoramento e avaliação.	Avaliar as ações nas turmas nas várias dimensões do Projeto.	Periodicamente.	Entre segunda e sexta-feira	Deslocamento, câmera fotográfica e instrumental de visita.	Equipe pedagógica
Reunião semanal de equipe de Polo	Avaliação e planejamento, estudo e definição de prioridades da semana.	Atualizar as informações, estudar os instrumentais recebidos dos núcleos, orientar os planos semanais de aula dos núcleos, definir prioridades da semana.	Sempre todas as primeiras segundas-feiras de cada mês.	Dias: 11, 18 e 25	Cadernos de orientação pedagógica e administrativa, instrumentais dos núcleos.	Equipe de Polo
Reunião do Fórum de EJA	Compromisso assumido com a EJA no estado.	Estudos e discussões sobre as políticas de EJA.	Uma vez a cada mês.	Dia 14	Deslocamentos da equipe de Polo ao local e materiais pedagógicos.	Equipe pedagógica
Entrega do Relatório Administrativo	Atualizar informações sobre o quantitativo funcional dos educadores do Projeto.	Informar ao IPF as ocorrências administrativas do período.	Entrega mensal.	Até o dia 18 de cada mês.	Instrumentais e evidências recebidas dos coordenadores.	André

DEZEMBRO/2013

Ação	Justificativa	Objetivo	Meta	Prazo/Local	Recursos	Responsáveis
Reunião semanal de equipe de Polo	Avaliação e planejamento, estudo e definição de prioridades da semana.	Atualizar as informações, estudar os instrumentais recebidos dos núcleos, orientar os	Sempre todas as primeiras segundas-feiras de cada mês.	Dias: 02, 09, 16, 23 e 30	Cadernos de orientação pedagógica e administrativa,	Equipe de Polo



		planos semanais de aula dos núcleos, definir prioridades da semana.			instrumentais dos núcleos.	
Envio de evidências	Apresentar evidências do Polo.	Tornar visíveis as ações das turmas e Polo.	Subsidiar o site, boletim e relatórios do Projeto.	Permanentemente	Câmera, computador e registros enviados pelos coordenadores.	João Paulo
Entregar de texto semanal para o site	Atualizar site do Projeto.	Manter site atualizado.	Fornecer texto, semanalmente.	Toda segunda-feira.	Informações atualizadas dos instrumentais e do contexto do Projeto.	Raimundo Cesa
Visita às turmas e reunião de coordenação local	Realizar acompanhamento de monitoramento e avaliação.	Avaliar as ações nas turmas nas várias dimensões do Projeto.	Periodicamente.	Entre segunda e sexta-feira.	Deslocamento, câmera fotográfica e instrumental de visita.	Equipe pedagógica
Formaturas	Entrega de certificados	Certificar os educandos concludentes por participação nas turmas	Certificar no mínimo 18 educandos por turma.	De 09 a 11	Certificados, recurso para deslocamento e câmera fotográfica.	Equipe de Polo
Formação Geral Continuada de monitores e coordenadores locais	Entrega de documentos e realização de exame demissional.	Realizar o processo de encaminhamento demissional.	Realizar formação bimestral.	Dia 13	Solicitação de verba ao Projeto, para transporte, hospedagem e alimentação, além de impressão de materiais.	Equipe de Polo
Formação de coordenadores locais	Entrega de documentos e realização de exame demissional.	Receber instrumentais e realizar o processo de encaminhamento demissional.	Realizar formação mensal	Dia 20	Solicitação ao Projeto de transporte, hospedagem e alimentação	Equipe de Polo





6. Referências

- ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. *Metodologia Mova*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 2).
- _____; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira; STANGHERLIM, Roberta. *Economia Solidária*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 4).
- ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). *Educação Popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BACHELARD, Gaston. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. Tradução M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Líber, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *A Educação como Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____; FEITOSA, Sonia Couto Souza; AMARAL, Rutiléa. *Princípios Curriculares Orientadores para a EJA*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Receja, Caderno 2).
- BRASIL. *Estatuto do idoso: Lei Federal n.º 10.741, de 01 de outubro de 2003*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.
- BRASIL. MEC; AÇÃO EDUCATIVA. *Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para 1º Segmento do Ensino Fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, DF: MEC, 2001.
- CARDOSO, M. L. *Ideologia do desenvolvimento*. Brasil: JK – JQ. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- CEMBALISTA, Sílvia; FEITOSA, Sônia Couto Souza. *Conviver, respeitar e valorizar a diversidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. Brasília, DF: Liber Livros, 2011.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*. *Revista de Cultura: Revista da Universidade do Recife*, Recife, n. 4, abr./jun. 1963.
- _____. *Ação Cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.



- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Leitura).
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular*. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.
- GADOTTI, Moacir. *Economia solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- _____. *MOVA, por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- _____; TORRES, Carlos Alberto. *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.
- GALVÃO, Mariana; PADILHA, Paulo Roberto; LEITE, Rosângela. *Diversidade e Direitos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 5).
- GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz Rojas. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIU, Emiliano Palmada; PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; GÓES, Washington. *Educação Popular*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 3).
- MARX, Karl. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, Karl; ENGELS, F. *Obras Escolhidas de Marx e Engels*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979a. v. 2. p. 203-234.
- _____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, F. *Obras Escolhidas de Marx e Engels*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979b. v. 3. p. 208-210.
- _____; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MUNCK, Alexandre; MONTEZANO, Daniel; SILVA, Sandra Pereira da. *Gestão Compartilhada*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 6).
- MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NASCIMENTO, Luiz Marine José do; SILVA, Rodrigo Costa da (Org.). *Alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos: a ousadia de fazer e o dever de mostrar*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda Barreto (Org.). *Pesquisa em Educação: Métodos, temas e Linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- OSASCO. Secretaria Municipal de Educação. *Diversidade, Inclusão e Avaliação: Perspectivas para a educação de jovens e adultos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.



PADILHA, Paulo; FAVARÃO, Maria; MORRIS, Erick; MARINE, Luiz (Org.). *Educação para a cidadania planetária: Currículo Intertransdisciplinar em Osasco*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre a educação de adultos*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Alessandra Rodrigues de; NASCIMENTO, Luiz Marine do. *Educação de Adultos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 1).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TELLES, Sílvia. *Paulo Freire e o Projeto Mova-SP*. Disponível em: <[http://www.ivanvalente.com.br/CANAIS/especiais/paulofreire\(a\)rtigos/Silvia_Telles.htm](http://www.ivanvalente.com.br/CANAIS/especiais/paulofreire(a)rtigos/Silvia_Telles.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2012.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Educar para transformar: Educação Popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.

Sites da internet:

<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/unesco/>

<http://www.suapesquisa.com/>

<http://www.ipece.ce.gov.br/>

<http://www.ibge.gov.br/home/>

<http://sistema.movabrasil.org.br/cores>

<http://sistema.movabrasil.org.br/reports>

<http://sistema.movabrasil.org.br/collaborators>

<http://sistema.movabrasil.org.br/klasses>

<http://sistema.movabrasil.org.br/partners>