



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Contextos de Alfabetização do MOVA-Brasil: Desenvolvimento &
Cidadania: Intervenção Comunitária e Implicações no Desenvolvimento
Local

Joana Marta Paraizo Pedro

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação e
da Formação, na especialização em Educação e Formação de Adultos

Trabalho efetuado sob orientação de:
Professora Doutora Helena Luísa Martins Quintas

2015



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Contextos de Alfabetização do MOVA-Brasil: Desenvolvimento &
Cidadania: Intervenção Comunitária e Implicações no Desenvolvimento
Local

Joana Marta Paraizo Pedro

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação e
da Formação, na especialização em Educação e Formação de Adultos

Trabalho efetuado sob orientação de:
Professora Doutora Helena Luísa Martins Quintas

2015

Título da Dissertação:

Contextos de Alfabetização do MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania:
Intervenção Comunitária e Implicações no Desenvolvimento Local

Declaração de autoria de trabalho:

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto da listagem de referências incluídas.

Copyright:

A universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

À memória da minha Avó São, pelo exemplo de perseverança,
e por toda a riqueza de universo que exploramos.

À memória do meu Avô Chico, pela calma e
dedicação com que me demonstrou
as primeiras ferramentas do Mundo.

À memória do meu Tio Tó,
pelo legado crítico que
me deixou em mãos.

À memória da minha alma gémea, Avô Pedro, pela mais linda lição de amor,
pela linguagem rara dos nossos olhares que nos enchia o coração,
cuja saudade é a única e eterna forma de expressão.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente quero agradecer à minha Família pela educação, dedicação e amor, não esquecendo a estimulação e a exigência que exercem.

À minha mãe e ao meu Pai, por me ensinarem que estamos em constante desenvolvimento e que a minha realidade não é a realidade do outro, e por isso mesmo devemos procurar encontrarmo-nos nas diferenças.

Ao meu Irmão Ricardo, pelas partilhas de uma vida que só os irmãos conseguem desfrutar e por me ensinar que nem sempre o nosso valor é reconhecido, mas que ao nos valorizarmos a nós próprios o mundo tem outro alcance.

À família que construímos na Universidade, aos meus colegas de Mestrado, cada um da sua forma enriqueceram a minha pessoa e me apoiaram a alcançar este tão esperado dia.

À Rita, Sofia, João e Janine pela amizade que partilhamos desde criança e que nos transformou em quem somos hoje.

À equipa do Instituto Paulo Freire em São Paulo, pela forma como me receberam e me apoiaram no decurso da investigação, à equipa do Pólo MOVA-Brasil do Ceará pelo calor dos *abraços* que envolve todo o seu trabalho.

Às famílias do Brasil que me adoptaram na estadia ao longo da investigação, um enorme *Salvé!*

Aos docentes que me acompanharam ao longo do meu percurso académico nesta Universidade, destacando a Prof. Doutora Helena Quintas, pelo exemplo de profissionalismo, dedicação, partilha, carinho e de *Perseverança no acreditar*.

E para terminar agradeço a todas as pessoas que influenciaram de alguma forma a construção desta investigação.

Índice

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
Índice de Figuras.....	x
Índice de Tabelas	xi
Lista de Siglas	xii
Lista de palavras - Variação Linguística.....	xiii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO I - A educação na Sociedade do Conhecimento e da Informação.....	5
1. A educação no século XXI	5
2. Perspetivas de educação para o futuro: o contributo de algumas correntes..... pedagógicas.....	7
2.1. A pedagogia de orientação crítica.....	9
2.1.1. Princípios Filosóficos da Pedagogia Crítica.....	14
3. A intervenção comunitária.....	18
3.1. Capital social e o desenvolvimento local.....	19
3.2. Participação social e a participação popular	21
3.3. Empoderamento e Emancipação.....	23
CAPÍTULO II - Descobrir a Educação no Brasil	27
1. O Desenvolvimento da Educação no Brasil	27
1.1. A Educação Popular	31
1.2. A sinergia entre a Educação de Adultos e a Educação Popular	35
2. O desenvolvimento humano no Brasil	38
3. Os direitos humanos no Brasil.....	39
4. Alfabetização	43

CAPÍTULO III - Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania	48
1. As raízes do Projeto MOVA- Brasil.....	48
1.1. O Projeto MOVA- Brasil.....	52
1.2. Estrutura do MOVA e os seus intervenientes	54
2. Conceção de currículo	58
2.1. Eixos curriculares do MOVA-Brasil: Desenvolvimento e Cidadania	60
2.1.1. Ambiente educativo das práticas do MOVA-BRASIL	61
2.1.2. Ambiente físico do núcleo e materiais	62
2.1.3. A planificação do ensino e as práticas pedagógicas.....	62
3. Conhecimento e aprendizagem nas salas de aula do MOVA.....	63
4. Os processos de alfabetização e de “letramento”	66
4.1. A organização didática do conhecimento	67
5. A aposta na formação de educadores de EJA no MOVA.....	70
6. Os encontros de educandos e educandas do projeto MOVA-Brasil	72
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	74
Metodologia do Estudo	75
1. Problemática e motivações do estudo.....	75
2. Objeto, objetivos de estudo e questões de investigação	76
3. Opções metodológicas.....	77
3.1. Fundamentação das opções metodológicas	77
3.2. O contexto da investigação.....	79
3.3. Caracterização dos protagonistas do estudo	80
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	84
3.4.1. Observação	84
3.4.2. Entrevista.....	84
3.4.3. Pesquisa documental	88
4. Procedimentos de análise de dados	88

PARTE III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	91
1. Introdução.....	92
2. Análise global dados entrevistas por categorias	92
3. Análise central de dados por categorias e subcategorias	94
3.1. Motivações dos intervenientes do processo.....	94
3.1.1. Universo dos formandos.....	95
3.1.2. Universo institucional.....	99
3.2. Processo de ensino e aprendizagem.....	103
3.2.1. Universo dos formandos.....	103
3.2.2. Universo Institucional	107
3.3. Relação entre o Processo de Ensino e Aprendizagem e o Desenvolvimento..	
Pessoal	110
3.3.1. Universo dos formandos.....	111
3.3.2. Universo institucional.....	113
3.4. Empoderamento	115
3.4.1. Universo dos formandos.....	116
3.4.2. Universo institucional.....	118
3.5. Papel Social	120
3.5.1. Universo formandos	121
3.5.2. Universo institucional.....	124
4. Discussão de resultados	126
Conclusões	134
Referências bibliográficas e web gráficas.....	140
ANEXOS	145
ANEXO 1. Carta da Terra	146
ANEXO 2. Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e excertos das	
entrevistas do universo dos formandos.....	147

ANEXO 3. Quadro de quantificação de indicadores e de unidades de registo do universo dos formandos	166
ANEXO 4. Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e excertos das entrevistas do universo institucional.....	169
ANEXO 5. Quadro de quantificação de indicadores e de unidades de registo do universo institucional.....	188
ANEXO 6. Guião base das entrevistas ao universo institucional.....	191

RESUMO

A presente investigação tem como objeto de estudo um programa brasileiro denominado MOVA-Brasil: Desenvolvimento e Cidadania (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), desenvolvido por um comitê que integra, em parceria, o Instituto Paulo Freire (IPF), a Petrobras e a Federação Única de Petroleiros (FUP).

Através de contextos formativos de alfabetização em intervenção comunitária, este movimento trabalha em prol da redução do analfabetismo no Brasil, do fortalecimento da cidadania e da construção de políticas públicas para a educação de jovens e adultos.

Propusemo-nos investigar de que forma os contextos formativos de alfabetização do MOVA-Brasil, que se fundamentam na metodologia de Paulo Freire, fomentam o desenvolvimento das comunidades.

Objetivámos considerar a visão institucional - do comitê gestor, de coordenação técnico-pedagógica e de articulação social - mas, também, de monitores e de formandos, pelo que foram realizadas entrevistas a diversos protagonistas.

O cruzamento destas informações permitiu-nos compreender o impacto do programa MOVA-Brasil tanto nos aspetos sociais como na dimensão pessoal dos formandos.

Os resultados da investigação permitem concluir que através das diversas ações que são desenvolvidas pela rede de parceiros que estruturam o MOBA-BR, são alcançados os objetivos que este movimento pretende atingir. Consubstanciam-se no desenvolvimento local das comunidades, na transformação social das turmas, no do desenvolvimento pessoal dos formandos e, ainda, no empoderamento e no papel social dos adultos que frequentam as salas MOVA-Brasil.

Palavras-chave:

MOVA-Brasil (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos); Alfabetização; Metodologia Freireana; Empoderamento; Desenvolvimento Local e Comunitário.

ABSTRACT

The purpose of this research is to study the program MOVA-Brazil (Movement for Youth and Adult Literacy), a program developed by a committee which integrates the Paulo Freire Institute (IPF), Petrobras and the Single federation of oil tankers (FUP).

Through formative contexts of literacy, this program intends to decrease illiteracy in Brazil, strengthening the sense of citizenship in the community, support and create education policies for youth and adults.

Considering the interviews pursued, we intend to understand the impact that the project had on the participants, in a social and in a personal dimension. We projected to verify how the literacy contexts that are based on Paulo Freire methodology, promote the community development through the various agents of MOVA-Brazil. Therefore, we aim to gather the institutional vision from the pedagogical coordination and social articulation, steering committee, and the view from the educators and students to acknowledge the outcomes.

The results from this study provide us data to conclude that the development of the local communities was achieved through the different actions taken by the network partners which belong to MOVA-Brazil. Moreover, the achievement of the local community development is achieved for the social restructuration of the community and classrooms due to the social adaptation at a personal development level and empowerment of the students social role in the community.

Key-words:

MOVA-Brazil (Movement for Youth and Adult Literacy); Literacy; Freirean methodology; Empowerment; Local community development.

Índice de Figuras

Figura 1. Perfil profissional da amostra de formandos.....	82
Figura 2. Universo dos formandos: percentagem de unidades de significado, por categoria de análise.....	93
Figura 3. Universo institucional: percentagem de unidades de significado, por categoria de análise	93
Figura 4. Categoria motivação dos intervenientes do processo: percentagem das..... unidades de registo por indicador, universo dos formandos	95
Figura 5. Categoria motivação dos intervenientes do processo: percentagem das..... unidades de registo por indicador, universo institucional.	99
Figura 10. Categoria Empoderamento: percentagem das unidades de registo por..... indicador, universo dos formandos.....	116
Figura 11. Categoria Empoderamento: percentagem das unidades de registo por..... indicador, universo institucional.....	119
Figura 12. Categoria Papel social: percentagem das unidades de registo por indicador, ... universo dos formandos.....	121
Figura 13. Categoria Papel social: percentagem das unidades de registo por indicador, ... universo institucional.....	124

Índice de Tabelas

Tabela 1. Apresentação e caracterização da amostra institucional.....	82
Tabela 2. Guião da estrutura das entrevistas	85
Tabela 3. Grelha de categorização.....	89
Tabela 4. Categoria motivações intervenientes do processo	94
Tabela 5. Categoria processo de ensino e aprendizagem	103
Tabela 6. Categoria relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento pessoal	110
Tabela 7. Categoria empoderamento	116
Tabela 8. Categoria papel social.....	120

Lista de Siglas

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPF	Instituto Paulo Freire
MOVA-Brasil	Movimento de alfabetização de jovens, adultos e idosos
ONU	Organização das Nações Unidas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RDH	Relatório de Desenvolvimento Humano
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de palavras - Variação Linguística

Português Brasil	Português Portugal	Definição
Carracheira	Desajeitada	
Forró	-	Música popular do Nordeste Brasileiro
Jangadeira têxtil	-	Arte de transformar fios em malhas
“Lé” (vivia assim lé)	-	Viver sem noção do mundo
Lixão	Lixeira	
Lousa	Quadro negro	
Mangar	Ridicularizar	
Prefeitura	Município	
Prefeito	Presidente Município	
Roacinho	Caderno	
Tapa	Bofetada	

INTRODUÇÃO

Na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, da UNESCO, realizada em Hamburgo em 1997, foi produzida a uma declaração denominada “Agenda para o futuro” que foi publicada em 1999. A conferência contou com a participação de cerca de 170 Países e mais de 500 ONG's, que subscreveram, para um horizonte de longo prazo, os seguintes objetivos para a educação de jovens e adultos:

desenvolver a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promover a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem os seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e experiências anteriores de cada comunidade, e que sejam implementados de modo a facilitar e a estimular o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem. (p.20)

Ao referenciar esta conferência no âmbito da presente investigação, pretendemos sublinhar a dimensão de participação ativa das pessoas adultas em todas as vertentes do desenvolvimento equitativo e sustentável que esta declaração veicula.

A educação e a formação têm um papel essencial no desenvolvimento da população, pois através destas práticas torna-se possível conceber ferramentas face aos incalculáveis desafios socioeconómicos, demográficos, ambientais e tecnológicos que atravessamos.

Os contextos de formação em intervenção comunitária configuram um formato emergente que pode contribuir para a alteração das diferenças sociais que são tão marcantes no mundo de hoje. A intervenção comunitária apresenta-se, portanto, como uma estratégia que poderá diminuir este abismo, por permitir intervir dentro da própria comunidade através de contextos formativos, e introduzir conhecimento/informação para que a comunidade evolua. Para que este processo ocorra é fundamental conhecer e

identificar as necessidades de formação dos sujeitos envolvidos, de forma a potenciar o desenvolvimento local e elevar a comunidade, bem como as prováveis implicações da intervenção quando se recorre a recursos locais e aos sujeitos de cada comunidade específica (Comissão Europeia, 2009).

Sobre o analfabetismo, a UNESCO (2007) confirma que as suas consequências vão além do próprio indivíduo, pois a falta de alfabetização na população afeta a sociedade no seu todo, devido às oportunidades de participação política que não são atingidas e, conseqüentemente, uma diminuição dos desejáveis envolvimento e compromisso dos indivíduos na sociedade.

Ramos (1988) explica que "quando comparamos taxas de analfabetismo (...) estamos a comparar diferentes sistemas socioculturais, diferentes reacções individuais a mudanças, diferentes políticas" (p.112). De acordo com o Instituto de Estatística da UNESCO, em 2014 existiam cerca de 781 milhões de pessoas adultas analfabetas no mundo, bem como 126 milhões de jovens. Ou seja, a alfabetização continua a ser um desafio com um longo caminho a percorrer.

No Brasil, e de acordo com o Censos de 2010, existiam cerca de 190 milhões de habitantes, dos quais mais de 18 milhões são considerados analfabetos, ou seja, 9,8% da população (IBGE, 2010). Estes dados ajudam-nos a compreender a premência, na atualidade, de campanhas e de projetos que visam alfabetizar a população brasileira

Desta forma, faz sentido referir que o trabalho iniciado pelo pedagogo Paulo Freire, na construção de um projeto de alfabetização e formação do povo Brasileiro, continua a ser atual. Combinando, numa mesma ação educativa e formativa, processos de alfabetização e de consciencialização cívica e política dos formandos, Freire (1997) defendia que tanto ou mais importante do que ensinar as pessoas a ler e a escrever, era dar-lhes ferramentas para que governassem e gerissem as suas vidas, conceito que vulgarmente é traduzido pela expressão *empoderamento*.

O programa MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), iniciado pelo próprio Paulo Freire, continua a desenvolver a sua ação, contribuindo para a redução da taxa de analfabetismo e potenciando o *empoderamento* dos participantes no programa.

É neste programa que incide a investigação que se apresenta nesta dissertação de mestrado e desta forma pretendemos aferir os comportamentos adotados pelos intervenientes deste programa, através da análise dos significados que atribuíram à ação

por que passaram, bem como as implicações desses comportamentos na interação social que realizam, bem como no desenvolvimento local das comunidades onde habitam.

A presente investigação integra três partes.

A Parte I é referente ao enquadramento teórico, e está dividida em 3 capítulos. O Capítulo I, relativo à Educação na Sociedade do Conhecimento e da Informação, explora a educação no século XXI e perspectivas de educação para o futuro. Considera o contributo de algumas correntes pedagógicas, e contempla o conceito de Intervenção Comunitária como ferramenta educativa. O Capítulo II, intitulado “Descobrir a educação no Brasil”, aborda o desenvolvimento da educação neste país, o desenvolvimento humano e os direitos humanos e, ainda, um ponto dedicado à Alfabetização. O Capítulo III é referente ao Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania. São abordadas as raízes do projeto, a estrutura do programa, a conceção de currículo que é desenvolvida e os eixos curriculares que sustentam o MOVA, o conhecimento e aprendizagem nas salas de aula do programa, bem como os processos de alfabetização e letramento. Este capítulo inclui ainda um ponto onde se descreve a aposta que é dada na formação dos educadores de EJA no MOVA, e termina com a apresentação de uma atividade pedagógica, os encontros de educandos e educandas do projeto MOVA-Brasil.

A Parte II da presente investigação refere-se ao estudo empírico. Nesta é exposta a metodologia do estudo que desenvolvemos, nomeadamente a problemática e as motivações para a investigação, o objeto e os objetivos do estudos e, ainda, as questões de investigação. Nas opções metodológicas são fundamentadas, caracterizamos os protagonistas do estudo, e apresentamos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos de análise de dados. Posteriormente são explicados os procedimentos de análise de dados.

A Parte III inclui a apresentação e discussão de dados. Numa primeira fase os dados recolhidos são apresentados, quer globalmente, quer por categoria e subcategoria de análise, e numa segunda fase são discutidos, à luz do referencial teórico que convocámos para a componente teórica desta dissertação.

A finalizar são apresentadas as conclusões da investigação.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - A educação na Sociedade do Conhecimento e da Informação

1. A educação no século XXI

A Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (2011) defende que a educação deve possibilitar o desenvolvimento económico e social dos diversos países, sublinhando que este objetivo só poderá ser alcançado por meio da construção de um sistema educativo mais flexível, que aposte numa maior diversidade de cursos e que permita a ligação entre as diversas modalidades de ensino existentes. Delors (2011) sublinha a importância da experiência profissional e do contínuo retorno dos profissionais à formação, de modo a atualizar os seus conhecimentos, como uma das soluções para a oferta e procura de emprego que encontramos na sociedade de hoje. Contudo, o mesmo autor destaca que “esses aprimoramentos desejáveis e possíveis serão insuficientes sem a inovação intelectual e a implantação de um modelo de desenvolvimento sustentável, segundo as características peculiares de cada país” (p.11).

Desta forma, o conceito de Educação ao Longo da Vida surge como estratégia, na medida em que as características que a sustentam, como a “flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço” (Delors, 2011, p. 12), facilitam as inevitáveis adaptações a que os sujeitos são expostos na vida profissional. Assim, a Educação ao Longo da Vida emerge no sentido de privilegiar a construção contínua do sujeito, do seu saber, das suas aptidões, bem como da sua competência para julgar e atuar. A comissão defende que a Educação ao Longo da Vida,

deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e do seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais.(...) É verdade que a vida pessoal e social constitui um imenso campo de aprendizagens e de realizações; nessa perspectiva, somos seriamente tentados a privilegiar o potencial educacional dos mais recentes recursos da comunicação ou da vida profissional ou, ainda, das atividades de cultura e lazer. (Delors, 2011, p.12)

Este ponto já teria sido focado em relatórios anteriores da Comissão, onde se destacava a necessidade dos sujeitos regressarem à escola para conquistarem novas ferramentas que lhes permitam fazer face às transformações a que são expostos na sua vida profissional e privada. Neste sentido, “além de permanecer atual, essa exigência tornou-se ainda mais premente; e para superá-la, impõe-se que cada um aprenda a aprender” (Delors, 2011 p.13). Focando a aquisição, a atualização e a utilização de conhecimentos, que segundo a Comissão são as três funções indispensáveis no processo educativo, e considerando o rápido desenvolvimento da sociedade em que nos encontramos, a educação deve, então, possibilitar aos sujeitos o pleno uso da informação, no sentido de auxiliar a sua recolha, seleção, organização, gestão e utilização. Sendo assim, é imprescindível a constante adaptação por parte da educação às transformações da sociedade de hoje, englobando tanto as vivências, como os saberes básicos e o produto da experiência humana dos sujeitos. Desta forma, a necessidade de transformação,

referem-se tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), quanto aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), indispensáveis ao ser humano para sobreviver, desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar sua qualidade de vida, tomar decisões ponderadas e continuar a aprender. (Delors, 2011, p.15)

Sobre a coesão social e a participação democrática, a Comissão sublinha que a educação não resolve, por si só, problemas que surjam através da rutura do vínculo social. Contudo destaca que é na educação que se espera que o desejo de conviver, princípio fundamental à coesão social e à identidade nacional, se desenvolva. O alcance deste princípio só é possível “se a escola vier a fornecer a sua contribuição para a promoção e integração dos grupos minoritários, mobilizando os próprios interessados em relação ao respeito por sua personalidade” (Delors, 2011, p.16). Assim, o sistema educativo, ao evoluir em conjunto com os desafios da sociedade, proporcionando respostas no sentido de permitir não só o desenvolvimento contínuo do saber mas também o incentivo às práticas de cidadania aplicadas às características específicas da sociedade de hoje, possibilita o ajustamento de um novo cidadão na sociedade.

Para finalizar este ponto acerca da Educação ao Longo da Vida, gostaríamos de sublinhar a visão da Comissão em relação às oportunidades que, através dela, são criadas:

ela deve abrir as possibilidades da educação a todos, com vários objetivos: oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo; ou, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. (...) Em suma, a Educação ao Longo da Vida, deve tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade. (Delors, 2001, p.32)

Já Freire (2006) nos esclarecia que independentemente da sociedade em que nos encontramos, ou do mundo em que vivemos, não se forma, não se educa e ninguém se recria, “sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais” (p.134) sendo neste sentido que a Educação ao Longo da Vida tem um papel fulcral.

2. Perspetivas de educação para o futuro: o contributo de algumas correntes pedagógicas

As mudanças a nível socioeconómico, político, cultural, e da tecnologia e de ciência levam-nos a refletir sobre a teoria e a prática educativa, num desejo de antever o futuro. Desta forma, iniciaremos este ponto centrando-nos na visão do professor Moacir Gadotti, director geral do Instituto Paulo Freire (IPF) em São Paulo, que desenvolve, em conjunto com a equipa do IPF, a sua atuação na área da educação, da cultura e da comunicação, através de pesquisas e divulgações de dados que privilegiam o legado de Paulo Freire.

Segundo Gadotti (2000), a educação tradicional advém da sociedade de classe escravocrata da idade antiga e o seu “declínio” iniciou-se a partir do movimento renascentista. Contudo, mantém-se até hoje apesar da inserção da educação burguesa e, nesse sentido, é de sublinhar o aparecimento da Educação Nova, que se desenvolveu nestes dois últimos séculos e que permitiu o desenvolvimento da área das Ciências da

Educação. O autor destaca a herança de John Dewey e de Celestin Freinet, cujos contributos foram marcantes na história da pedagogia, aspetos que exploraremos, mais em detalhe, no ponto 2.1 deste primeiro capítulo da presente investigação.

A pensar na educação do futuro, Gadotti (2000) sublinha que tanto a conceção de Educação Nova como a de educação tradicional se manterão, na medida em que o processo de desenvolvimento individual do sujeito é característica de ambas.

Analisemos o que se passa no Brasil, uma vez que a presente investigação foi realizada neste país e, num sentido mais abrangente, qual o panorama educativo da América Latina.

O Brasil tem um desenvolvimento educacional único, em parte pelo seu passado, no qual o processo de colonização tem a sua quota-parte de responsabilidade. Este histórico explica a emergência do terceiro sector, que consiste no conjunto de entidades da sociedade civil com fins públicos e não lucrativos, que surgiu no panorama educacional não somente como “alternativa entre o estado burocrático e o mercado, mas também como espaço de novas vivências sociais e políticas, hoje consolidadas com as organizações não-governamentais (ONG’S) e as organizações de base comunitária (OBC’S)” (Gadotti, 2000, p. 6).

O terceiro sector é hoje um dos campos mais férteis da educação popular no Brasil. Gadotti (2000) destaca que uma das grandes contribuições da América Latina para a teoria e para prática educativa passa pelo modelo teórico da educação popular, na medida em que “a noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal” (p.6).

Sublinhamos este aspeto pois uma das diretrizes que sustentam o Instituto Paulo Freire (IPF) - constituída através da herança de Paulo Freire - é consolidar o seu ideal de escola por meio do projeto escola cidadã, pautada pela educação popular e pela pedagogia crítica, acreditando que a teoria e as práticas desenvolvidas neste conceito de escola se podem constituir como respostas à crise dos paradigmas educacionais.

Voltando à perspectiva de educação do futuro de Gadotti (2000), o autor sublinha que, independentemente do caminho que a educação contemporânea exerça, “será sempre uma educação contestadora, superadora dos impostos pelo Estado e pelo

mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural” (p.7).

Destacando a importância do conhecimento, o mesmo autor sublinha que o grande capital da humanidade reside nele mesmo - no conhecimento - como ferramenta básica para a sobrevivência dos sujeitos, e que, nesse sentido, o conhecimento não deve ser nem comprado nem vendido e sim disponibilizado e livre para todos. Com base neste conjunto de argumentos, Gadotti (2000) defende que “a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente.” (p.7). É neste sentido que o Instituto Paulo Freire (IPF) desenvolve a sua prática educativa e pedagógica.

De forma a terminar este ponto sublinhamos que na sociedade de hoje são inúmeras as possibilidades de ensino e de aprendizagem, na medida em que a globalização abriu caminho para que se desenvolvam as mais variadas parcerias entre entidades públicas e/ou privadas. Como afirma o autor que temos vindo a citar,

neste contexto de impregnação do conhecimento, cabe à escola: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; ser provocadora de mensagens e não pura receptora. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. (Gadotti, 2000, p.8)

2.1. A pedagogia de orientação crítica

Através da Lei nº12/612, em 2012 Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira. Sendo um ponto de referência para a educação popular, o educador defendia uma educação que permitisse a transformação da realidade social de cada formando, postulado que se integra na linha de pensamento da pedagogia de orientação crítica.

A pedagogia de orientação crítica emergiu de uma rica herança histórica de pensamento social radical e de grandes movimentos educacionais progressistas. Preocupada com as comunidades oprimidas, contempla uma ligação entre as práticas educativas, os princípios democráticos na sociedade, e ações sociais transformadoras. Foi no ano de 1983 que, pela primeira vez, surgiu o termo pedagogia crítica, no livro

“Theory and Resistance in Education” de Henry Giroux. No decorrer dos anos 80 e 90 Giroux trabalhou juntamente com alguns pensadores e educadores, entre os quais se destacam, Paulo Freire, Michel Apple, Peter McLaren e Maxine Green. Em conjunto foram, inegavelmente, uma das maiores forças que cooperaram para a emancipação dos grandes debates educacionais. (Darder et al., 2009).

A pedagogia de orientação crítica foi influenciada por educadores e teóricos do séc. XX, tais como John Dewey, referido por muitos como o pai do movimento da educação progressista. Recebeu, portanto, influências muito significativas de educadores progressistas que se preocupavam com o desenvolvimento de ideais e modelos democráticos no campo da educação. Centra-se em princípios tais como: a noção de que a educação deve envolver um leque abrangente de experiências; o pensamento e a reflexão são peças chave no decurso do ato de ensinar; os alunos devem interagir livremente com o meio e com os seus contextos de vida durante a prática de construção do seu conhecimento.

Apesar de sofrer diversas críticas, baseadas no facto de se afirmar que Giroux subestimava as forças sociopolíticas e económicas que potenciam, de forma injusta, as desigualdades sociais, o seu trabalho é marcante pois permitiu abrir portas a um discurso de oportunidade e possibilidades, no sentido de uma construção filosófica com um maior significado para a evolução da pedagogia crítica (Darder et al., 2009).

Outra influência que deve ser destacada é a de Myles Horton (1932), considerado por alguns como a mente que construiu o caminho dos direitos sociais nos Estados Unidos. O pensamento de Horton centrou-se no potencial político da escolaridade, tendo sido um dos grandes impulsionadores da escola popular *highlander*, conhecida nos dias de hoje como a “Highlander Research and Education Center”. O objetivo desta escola era o de proporcionar um espaço para a educação tanto de “brancos”, como de “negros” que, na época, se encontravam afastados. Ao longo dos anos este trabalho permitiu a inclusão de milhares de pessoas nos processos educativos, desafiando as tão enraizadas estruturas sociais, económicas e políticas, de uma sociedade profundamente segregada (Darder et al., 2009).

A filósofa e educadora Maxine Greene é outro dos nomes que, inegavelmente, surge associado à pedagogia de orientação crítica, e que desempenhou um papel fundamental na formação de educadores críticos dos Estados Unidos. Referida inúmeras vezes como a mãe da educação estética, alguns dos seus pontos de vista sobre a educação e a democracia estão unidos aos pensamentos e preocupações que foram

levantados por Dewey. Do ponto de vista de Greene, a democracia assume-se como um modo de vida que deve ser praticado dentro dos espaços sociais e políticos, através dos nossos relacionamentos, das nossas experiências educativas, bem como dos nossos ensejos de beleza e prazer no mundo. A sua contribuição para a pedagogia crítica é bem evidente na forma como as suas teorias reflexivas sobre o conhecimento, a natureza humana, a aprendizagem e currículo escolar na sociedade têm influenciado a prática de alguns educadores progressistas ao longo dos anos (Darder et al., 2009).

O trabalho de outros pensadores, tais como Samuel Bowles, Gintis Herbert, Carnoy Martin e Michael Apple é igualmente de realçar, pelo contributo que deram na formação de uma perspetiva crítica pedagógica. Os seus trabalhos demonstraram como a economia é a peça central da configuração das relações de poder dentro das escolas e da sociedade e, embora exista sempre uma crítica firme ao capitalismo, estes autores argumentam que os problemas associados à escolaridade estão intimamente ligados à reprodução do sistema de relações sociais, perpetuando as estruturas existentes de dominação.

É de destacar que Apple se focou nas noções do capital cultural, aliadas com a reprodução da escola e do conhecimento dito oficial, e revelou que o conhecimento funcionava, principalmente, para sustentar a desigualdade das relações de classes dentro das escolas e da sociedade. O autor (citado por Silva, 2006) defende que o interesse dos primeiros teóricos ao estruturarem o currículo estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, a destinar aos indivíduos o seu “lugar” na sociedade.

Enquanto Myles Horton, Martin Luther King, Kohl Herbert, Angela Davis, Chaves Cesar, Malcom X e outros educadores progressistas desafiavam as situações a que estavam sujeitas as massas oprimidas nos Estados Unidos, o educador brasileiro Paulo Freire, e o seu contemporâneo Augusto Boal, desafiavam, também, as condições dos oprimidos no Brasil. A tradução para inglês da obra de Paulo Freire, a “Pedagogia do Oprimido”, tornou-se um marco para muitos educadores radicais que trabalhavam nas escolas, nas comunidades e nas organizações.

Antonio Gramsci e Foucault Michel são outros nomes incontornáveis que influenciaram o desenvolvimento da pedagogia crítica. Gramsci argumentou que o mecanismo de controlo social é muitas vezes exercido através de líderes morais da sociedade, na medida em que partilham e reforçam pressupostos de senso comum como sendo uma verdade universal, pressupostos estes que sobrepõem sempre a classe dominante aos dominados. Incluindo os próprios professores, este fenómeno pode ser

compreendido dentro do contexto escolar. De acordo com o autor, a implementação diária de normas específicas, expectativas e comportamentos que decorrem inconscientemente numa sala de aula, defendem sempre os interesses de quem está no poder. Os alunos que reajam de forma positiva a uma conduta preestabelecida na sala são recompensados com prémios, e assim os alunos são socializados de modo a apoiar os interesses da elite dominante, mesmo que estas ações entrem em contradição com os seus próprios interesses. Como tal, esta reprodução de hegemonia ideológica nas escolas funciona para sustentar os processos hegemónicos que reproduzem a dominação cultural e económica que encontramos sociedade. Este processo de reprodução é perpetuado através de um fenómeno a que Gramsci chamou de consciência contraditória (Darder et al., 2009).

Michel Foucault, por seu lado, foi profundamente questionado pelo que ele denominou de regimes de verdade. Consiste na forma através da qual o conhecimento é perpetuado e legitimado numa variedade de relações de poder dentro da sociedade. Esclarece que o poder não representa algo estático, mas é um processo ativo que é constantemente trabalhado no nosso corpo, nos nossos relacionamentos, na nossa sexualidade, bem como na forma como construímos conhecimento e os significados do mundo. Na conceptualização de Foucault, o poder não se restringe unicamente ao contexto da dominação mas, também, ao contexto de atos criativos de resistência, atos criativos estes que são produzidos na forma como os seres humanos interagem através da dinâmica dos relacionamentos, constituídos por momentos de domínio e autonomia. Este ponto de vista desafiou a tendência do pensamento dos teóricos da educação radical, na medida em que interpelou uma relação de perspectiva dicotómica de poder. Como tal, os escritos de Foucault sobre o conhecimento e poder permitem analisar o fenómeno da resistência dos alunos dentro da sala de aula, dando aso a uma compreensão mais complexa das relações de poder dentro da prática de ensino (Darder et al., 2009).

Não poderíamos falar da pedagogia crítica e não fazer referência à Escola de Frankfurt, já que esta orientação educativa está intimamente ligada às teorias críticas da sociedade que emergiram de alguns pensadores da Escola de Frankfurt e dos seus contemporâneos. O trabalho destes teóricos foi impulsionado por um compromisso subjacente à noção de que a teoria, bem como a prática, devem fundamentar o trabalho daqueles que desejam transformar as condições opressivas que existem no mundo e, desta forma, desafiar as formas tradicionais de racionalidade. Um dos mentores desta

corrente ideológica foi Max Horkheimer, que dirigia a escola em 1930. Embora existissem vários investigadores que colaboravam com Horkheimer, os que mais se destacaram no desenvolvimento da teoria social crítica foram Theodor Adorno, Erich Fromm e Herbert Marcuse. Marcuse é considerado como o principal impulsionador do pensamento pedagógico crítico nesse período, incorporando o pensamento de Hegel, Marx e Heidegger nas análises que produziu. Defendia uma sociedade na qual todos os aspetos da vida dos seres humanos deviam contribuir para a criação e para a manutenção de uma sociedade livre (Darder et al., 2009).

Se, numa primeira fase, a Escola de Frankfurt se preocupou com a análise da subestrutura da sociedade burguesa, posteriormente o seu interesse passou para as superestruturas culturais. Esta alteração surgiu na sequência das perturbações e fragmentações que ocorreram no processo de emigração entre 1930 e 1940, processo que foi potenciado pela ameaça do nazismo a membros de orientação marxista, e pelo facto da maioria dos teóricos da escola serem judeus (Darder et al., 2009).

Outro facto que influenciou fortemente o pensamento dos teóricos da Escola de Frankfurt foi o impacto do capitalismo progressivo no mundo ocidental. O rápido desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, conseqüentemente, o seu impacto nos sistemas políticos e sociais, implicaram uma transformação nas estruturas do capitalismo (Darder et al., 2009).

Estes desenvolvimentos históricos e políticos da sociedade levaram a que os fundadores da teoria crítica propusessem respostas a duas necessidades básicas: i) desenvolver uma teoria crítica social que, dentro de um quadro marxista, pudesse lidar com mudanças complexas que surgissem numa sociedade pós-liberal capitalista, industrial e tecnológica; ii) recuperar as dimensões filosóficas do marxismo que se submeteram a uma redução económica e materialista devido a uma nova ortodoxia marxista (Warren, 1984, citado por Darder et al., 2009).

Desta forma, a Escola de Frankfurt constituiu-se numa força na luta contra a dominação de todas as formas de opressão e, com base em todos os desenvolvimentos referidos anteriormente, os pensadores formularam questões que foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho realizado no instituto. A resposta a muitas dessas questões foi ensaiada em trabalhos realizados por Horkheimer, Adorno, Marcuse e Fromm, entre outros, e serviram como alicerces fundamentais para o desenvolvimento de uma teoria crítica da sociedade. É, então, de destacar, que esta perspectiva forneceu a

base para os princípios filosóficos e ideológicos que determinaram o conjunto de ideias onde se alicerçou a Pedagogia Crítica (Darder et al., 2009).

Os contributos da teoria crítica na educação configuram-na, também, como um contributo de cariz político, na medida em que as dimensões culturais, como género, raça e etnia passaram a ser vistas como peças-chave da sua ação (Costa, Silveira & Sommer, 2003).

2.1.1. Princípios Filosóficos da Pedagogia Crítica

As conceções filosóficas subjacentes à pedagogia crítica emergiram no seio de diversos contextos de práticas que têm analisado e explorado a relação entre o ser humano, a educação e a sociedade, através de agentes epistemológicos, políticos, económicos, culturais, ideológicos, históricos, estéticos, bem como metodológicos (Darder et al., 2009).

Na presente investigação debruçamo-nos sobre alguns dos princípios que sustentam a pedagogia crítica, a saber: a Política Cultural, a Economia Política, a Historicidade do Conhecimento, a Teoria Dialética, a Ideologia e a Crítica, a Hegemonia, a Resistência e a Contra-Hegemonia, a Práxis e, ainda, o Diálogo e Conscientização.

No que concerne à “Política Cultural”, a pedagogia crítica compromete-se com o desenvolvimento de uma cultura de escola que auxilie o *empowerment* de alunos que são culturalmente e economicamente marginalizados. A análise e a investigação fundamentam os processos e os modos como as teorias e as práticas tradicionais de ensino intervêm, impossibilitando a expansão de uma cultura política emancipatória que permita a humanização da voz de cada um e a participação e ação social dos indivíduos dentro da sala de aula, destacando a sua extrema importância no condicionamento dos educandos. O objetivo da Política Cultural passa, então, pela necessidade de reconhecer a existência do que Paulo Freire definia de “vocaçào”, ou seja, o facto dos sujeitos poderem ser humanizados social e culturalmente, de forma a que sejam agentes de mudança no mundo (Darder et al., 2009).

Um outro princípio é a “Economia Política”, que postula que as escolas públicas servem, basicamente, para posicionar e organizar grupos específicos dentro das relações assimétricas de poder, os quais reproduzem os valores culturais existentes e os

privilégios da classe dominante. É precisamente esta relação entre as escolas e a sociedade que a pedagogia crítica desafia, no sentido de evidenciar que a educação não proporciona igualdade de oportunidade e acesso a todos, e que, desta forma, as práticas escolares estão estruturadas de modo a perpetuarem as desigualdades. No contexto da pedagogia crítica esta constatação significa que a cultura e a classe estão intrinsecamente relacionadas, e que não podem, de forma alguma, ser postas de parte ou camufladas no contexto da vida quotidiana das próprias escolas, devendo, por isso, ser consideradas (Darder et al., 2009).

A “Historicidade do Conhecimento” é outro dos fundamentos da pedagogia crítica, na medida em que esta defende que todo o conhecimento é criado dentro de um contexto histórico específico, e que é este contexto que dá vida e sentido à experiência humana. Desta forma, a escola deve ser compreendida não só dentro dos limites da prática social mas, também, dentro dos limites dos acontecimentos históricos que contemplam a prática educativa. Os alunos e os conteúdos que são tratados na escola são fruto de um dado momento histórico e sobre determinadas condições. É neste contexto que a pedagogia crítica sugere que os professores criem oportunidades para que os alunos compreendam que "não há nenhuma realidade histórica que não seja humana" (Freire, 1971, citado por Darder et al., 2009, p. 15). Devem, portanto, assimilar que são sujeitos ativos da história, através do reconhecimento das condições de injustiça historicamente produzidas pelos seres humanos (Giroux, 1983, citado por Darder et al., 2009).

Já Freire (1987) defendia que,

é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. (p.52)

Um outro alicerce da pedagogia crítica é a “Teoria Dialética”. Esta orientação educativa defende uma visão dialética do conhecimento que permita evidenciar as relações entre o conhecimento e as normas culturais, os valores e os padrões da sociedade em geral. Neste sentido, os problemas da sociedade não são vistos como

eventos meramente aleatórios ou isolados, mas sim como momentos que surgem da interação entre indivíduo e sociedade (McLaren, 1989, citado por Darder et al., 2009). Num contexto de ensino e de aprendizagem, os alunos deverão ser incentivados a apresentar novas formas de construção de pensamento e da ação, que vão além das que subsistem e das que conhecem, permitindo o renascimento do poder da atividade e do conhecimento humano como uma força na formação do mundo (Darder et al., 2009).

A Ideologia e a Crítica são, igualmente, peças fundamentais na pedagogia crítica. A ideologia pode ser compreendida como uma estrutura de pensamento utilizada na sociedade para criar ordem e dar significado ao mundo social e político em que vivemos. Como ferramenta pedagógica a ideologia permite mostrar o paradoxo que existe entre a cultura dominante da escola, as experiências vividas e os conhecimentos que os alunos utilizam para intervir na sua realidade escolar. Possibilita, ainda, que os professores examinem de que forma os seus próprios pontos de vista sobre o conhecimento, a natureza humana e os seus valores são mediados por suposições do senso comum e aplicados para estruturar as práticas de sala de aula. Assim, a análise da ideologia (e a sua crítica) favorecem um questionamento que auxilia os professores a avaliarem criticamente a sua prática, permitindo-lhes reconhecer como a cultura da classe dominante está enraizada no currículo oculto, o qual é dominado por visões ideológicas que, estruturalmente, reproduzem os pressupostos da cultura dominante, e por práticas que silenciam e impedem a participação democrática (Darder et al., 2009).

Um outro princípio é a Hegemonia, que consiste num processo de controlo social realizado através da liderança moral e intelectual de uma classe social e culturalmente dominante sobre os grupos dominados (Gramsci, 1971, citado por Darder et al., 2009). A pedagogia crítica utiliza a conceção de hegemonia de forma a desmistificar as relações de poder assimétrico e os mecanismos sociais que sustentam os interesses da classe dominante. Este princípio permite, então, reconhecer a ligação existente entre a política, a economia, a cultura e a pedagogia. Ao tornar evidentes os processos hegemónicos que existem no contexto escolar, os professores são assim estimulados a reconhecer a sua responsabilidade para criticar e transformar as relações dentro da sala de aula que perpetuam a discriminação económica e cultural dos grupos dominados (Darder et al., 2009).

O princípio da Resistência e da Contra-Hegemonia é contemplado pela pedagogia crítica, na medida em que esta defende uma postura de resistência que combata a prevalência de falhanço académico dos alunos provenientes de grupos ditos dominados.

Postula que as pessoas têm a capacidade e a habilidade para produzir conhecimento e resistir à dominação, no entanto, a forma que escolhem resistir é claramente influenciada e limitada pelas condições sociais e materiais a que foram sujeitas na sua vida e, conseqüentemente, a formações ideológicas que foram sendo construídas no decurso do seu processo de desenvolvimento. Desta forma, o princípio de resistência visa descobrir o grau de oposição a que o comportamento dos alunos está ligado e, também, a sua necessidade de lutar contra os elementos de desumanização e/ou perpetuação da sua própria opressão. Já o termo Contra-Hegemonia é utilizado na pedagogia crítica para referir os espaços sociais e intelectuais onde as relações de poder são reconstruídas de modo a tornar centrais as vozes e as experiências daqueles que historicamente perduraram nas margens das instituições públicas (Darder et al., 2009).

Um ponto fundamental na pedagogia crítica é a Práxis, a aliança entre teoria e prática. A visão dialética do conhecimento suporta a ideia de que a teoria e a prática são indissociáveis para a efetiva compreensão do mundo e das ações que praticamos. Assim sendo, a práxis é concebida como uma autocriação de qualquer atividade humana livre e espontânea. Ora, a atividade humana é fruto da emergência de uma interação contínua de reflexão, ação e diálogo, ou seja, uma práxis e, como tal, exige uma teoria subjacente que permita um melhor entendimento do mundo, do que este é e do que poderá vir a ser.

Para terminar, o último princípio que é defendido pela pedagogia de orientação crítica é o “Diálogo e Conscientização”. Segundo Freire, este é um dos aspetos mais significativos desta orientação educativa, pois é um processo emancipatório que se compromete com o *empowerment* dos alunos, na medida em que desafia o discurso educativo dominante e inspira o direito e a liberdade dos alunos a se tornarem sujeitos ativos do seu próprio mundo. O diálogo é uma estratégia educacional que foca o desenvolvimento de uma consciência social crítica (conscientização). Tal como Paulo Freire destaca, no decorrer da prática da pedagogia crítica, o diálogo e a análise servem como base para a reflexão e para a ação.

Esta estratégia educativa sustenta uma abordagem problematizadora da educação, na qual a relação dos alunos com os professores é realmente dialógica, na medida em que cada um “dá e recebe algo”; os alunos aprendem com o professor e os professores aprendem com os alunos. A conscientização é definida como um processo pelo qual os alunos, enquanto sujeitos capacitados que são, alcançam uma consciência profunda das

realidades sociais que moldam as suas vidas e, dessa forma, descubrem as suas próprias capacidades para poderem recriá-las (Darder et al., 2009).

Neste seguimento, Freire (2013) contempla-nos ainda com a seguinte ideia:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado, a diferença entre o inacabado que não se sabe como tal, e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (p.52-53)

3. A intervenção comunitária

Na sociedade em que vivemos a intervenção comunitária apresenta-se como uma ferramenta produtiva de transformação social, associada à educação popular. Emerge da necessidade de participação social equitativa, do reconhecimento e valorização do conhecimento popular, e da criação de possíveis alternativas pedagógicas. Nesse sentido, a necessidade de ações que promovam a emancipação de sujeitos críticos tornou-se numa prioridade, e a educação popular passou a ocupar um lugar de destaque no panorama educativo, pois as “suas preocupações passam a ser muito mais na organização coletiva que nas atenções individuais. O nível de compreensão se dará na horizontalidade, e o comportamento desses indivíduos, por hora coletivizados, será observado por muito mais pessoas” (Amâncio, 2004, p.1).

Na pedagogia popular, nas relações de cultura popular, a oralidade, e o resultante diálogo, têm um lugar notório neste processo de comunicação, pois privilegia-se os papéis de todos os intervenientes e valorizam-se as ações comunicativas. Como refere Amâncio (2004), “esse diferencial da pedagogia popular tem servido de embasamento teórico-metodológico para a maior parte das ONG’s que trabalham com a emancipação social, com a expansão dos direitos e com o combate da pobreza” (p.2).

Para Paulo Freire, a ação comunicativa associada ao conhecimento da realidade concreta dos educandos é um meio de se recuperar o tecido social das classes populares, defendendo que, através da ação da linguagem, nos transformamos em sujeitos históricos capacitados para relacionar as consciências individuais em função da

construção de uma sociedade com objetivos comuns por meio da comunhão. É também neste sentido que Amâncio (2004) refere o seguinte:

qualquer atividade de intervenção que não logre e não se ajuste aos hábitos das culturas locais não estará trabalhando na perspectiva da participação, empoderamento e da emancipação popular. (...) Na perspectiva da educação popular, todo interventor assume um papel de fato educativo libertador onde sujeitos populares não são objetos de sua intervenção. Eles são enxergados como agentes de mudança tal como esse interventor. (p. 4)

Destacamos a importância da educação não-formal, na medida em que o processo educativo referente a comunidades carentes por meio de intervenção comunitária privilegia este formato educacional, como é exemplo o nosso objeto de estudo, o MOVA-Brasil. Um dos objetivos deste movimento é a emancipação social dos sujeitos e das comunidades, sendo sublinhada a importância da promoção do desenvolvimento local através das instituições sociais.

A educação não-formal é entendida como a que ocorre nos mais diversos espaços da vida social dos sujeitos, com componentes e metodologias distintas da educação formal, sendo exercida por diversas organizações. Distingue-se da educação formação formal, pois esta é a que ocorre dentro do sistema escolar, nos diferentes níveis de ensino, e caracteriza-se por conter conteúdos curriculares, metodologias e processos de avaliação previamente definidos.

3.1. Capital social e o desenvolvimento local

As estratégias para a análise do desenvolvimento de um país baseiam-se em resultados económicos, e o levantamento é realizado através de indicadores, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Contudo, com a noção das desigualdades de participação social entre os diferentes atores da sociedade civil, emergiu o conceito de capital social que, em conjunto com o conceito de desenvolvimento local, objetiva a introdução de novas variáveis para a análise do desenvolvimento de um determinado país.

O conceito de capital social está relacionado com a capacidade das comunidades em colmatar as suas carências através do desenvolvimento das suas próprias capacidades e potencialidades, por meio de um processo comunitário, ampliando o seu papel de participação na sociedade civil. Como afirma Sem (2000, citado por Amâncio, 2004),

o desenvolvimento local pode ter também a sua dimensão de desenvolvimento como expansão das liberdades onde a ideia central é a importância da expansão e do uso destas liberdades (instrumental e substantiva) em prol do desenvolvimento, quais os processos e quais as oportunidades reais de que as pessoas desfrutam na participação. (p.7)

Amâncio (2004) esclarece ainda que, segundo Dowbor (1996) e Evans (1996), no conceito de desenvolvimento local, o “local” é entendido como o território, seja este um município, uma cidade ou uma comunidade. No que se refere ao conceito de desenvolvimento, este é entendido como as estratégias que são utilizadas com o intuito de potenciar esse mesmo território, através da melhoria das condições sociais, ambientais e económicas, a médio e longo prazo.

A promoção do desenvolvimento local implica a cooperação conjunta, tanto de organismos públicos como privados, de modo a garantir a viabilidade destas estratégias. Contudo, a “incapacidade de expandir o capital social do nível comunitário para as instâncias maiores dessa rede de desenvolvimento em uma escala política e economicamente eficiente” (p.7), é apontada como uma das limitações do desenvolvimento local.

O conceito de capital social não tem uma definição padrão que seja aceite unanimemente. Referindo-nos ao trabalho de Pierre Bourdieu (1970) acerca da teoria da reprodução social, o autor sublinha a influência e o impacto da herança cultural nos processos de seleção escolástica, na medida em que existe uma relação entre a categoria social de origem (sistema social) e o percurso escolar (sistema de ensino). Esclarece, ainda, que a origem social do indivíduo guia o seu percurso escolar e profissional, e atua em dois sentidos: o primeiro está relacionado com o fenómeno de seleção, envolvendo a possibilidade de acesso ou não aos vários níveis de ensino, e o segundo sentido demonstra que através da categoria social de origem, o sistema escolástico exclui, de forma contínua, uma boa percentagem de sujeitos das classes populares. Torna-se, pois,

possível compreender que a origem social é uma variável a ser considerada quando se trata do nível de domínio da linguagem, pois está estritamente relacionada com a herança cultural. Contudo, Bourdieu destaca que os sujeitos de origem social mais baixa que conseguem resistir ao fenómeno de seleção e têm êxito no sistema escolástico alcançam um domínio de linguagem igual ao dos sujeitos de origem social mais alta, o que lhes permite “enganar” o sistema oculto de filtragem.

Destacando que a cultura das classes de origem mais alta está mais próxima da cultura da escola do que a cultura das classes de origem mais baixa, Bourdieu esclarece que a formação cultural das diferentes classes, analisada sob a forma de condicionante, possibilita-nos verificar que o caminho da aprendizagem realizado por uma classe é diferente de outra, ou seja, para uns a aprendizagem da cultura da escola é diretamente obtida através do seu desenvolvimento social, enquanto para a outra classe é uma aquisição rigorosamente alcançada, de acordo com a classe de origem; o caminho a percorrer é, portanto, diferente.

Desta forma, compreendendo a importância do capital social como forma de fomentar as potencialidades, capacidades e oportunidades dos diversos sujeitos da sociedade civil no sentido de colaborarem com o Estado e com o mercado, acreditamos que o seu desenvolvimento horizontal possa alterar as relações entre dominadores e dominados.

3.2. Participação social e a participação popular

O processo de participação é horizontal a todos os sujeitos na sociedade, pois todos nós nos encontramos inseridos, consciente ou inconscientemente, em algum processo participativo. Amâncio (2004) destaca a visão de Bordenave (1994) no que se refere às bases que complementam a participação, e sublinha que existe uma base afetiva quando se participa com prazer numa ação com outros sujeitos, e uma base instrumental quando se executa algo com outros, por ser mais eficiente conjuntamente do que individualmente. Acrescenta, ainda, que a “participação pode ser ativa ou passiva, já que se entende por participação fazer parte de algo, tornar-se e tomar parte de algo, dependendo do grau de interação entre os factores: fazer, tornar e tomar” (Amâncio, 2004, p.10).

Segundo Gadotti (2014) a participação e a autonomia dos sujeitos são a essência do ato pedagógico, na medida em que a participação é um pressuposto da aprendizagem. Neste sentido, formar para que os sujeitos participem enquanto cidadãos com responsabilidade nas decisões referentes ao seu país, é formar para o exercício da cidadania. O mesmo autor, destaca que há diferença entre a participação social e a popular e, desta forma, esclarece que a participação social ocorre dentro das esferas de controle social, “é entendida, como categoria e como conceito metodológico e político, pelos gestores públicos que a promovem” (p.2), sendo considerada a forma de atuação por parte da sociedade civil como fundamental para o “controle, a fiscalização, o acompanhamento e a implementação de políticas públicas, bem como o exercício do diálogo e de uma relação mais rotineira e orgânica entre os governos e a sociedade civil” (p.2). Num país como o Brasil, onde a estrutura social injusta cria tantas desigualdades entre a população, a participação social é fundamental para o aperfeiçoamento da democracia e da coordenação de políticas públicas. Neste sentido, o reconhecimento pela participação social foi definido através da Constituição cidadã de 1988, onde se fortalece a importância da participação social “na formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas” (p.2).

No que se refere à participação popular, Gadotti (2014) esclarece que este modelo de participação é desenvolvido através de organizações independentes de atuação política de grupos populares e trabalhadores, como são exemplo, os movimentos sociais, as associações comunitárias, as associações de moradores, entre outros. Encontra-se assim igualmente associada a uma forma mais direta de luta do que a participação social, contudo, “dialogando pontualmente com os governos, em determinados momentos, essas formas de organização e mobilização não atuam dentro de programas públicos” (p.3).

Definidas, então, as características de cada uma destas duas formas de participação, é de salientar que para participar é necessário criar condições concretas de participação, ou seja, “não basta apenas oferecer espaços adequados de participação. Será preciso criar planos estratégicos de participação, formar para e pela participação” (p.7). Isto só é possível quando a população está informada acerca da gestão do Estado, bem como das suas instâncias de poder executivo, poder legislativo e poder judicial, e, ainda, em relação aos diversos órgãos públicos. Importa também que esse conhecimento envolva a noção de onde, como e quando participar. Dulci (2005, citado por Gadotti (2014) sublinha que “a participação cidadã enriquece as instituições representativas,

criando verdadeira co-responsabilidade social e evitando o risco de apatia civil e a negação autoritária da política que ameaça todas as democracias contemporâneas” (p.7).

Para Paulo Freire a participação social e a participação popular, implica que a autoconfiança dos sujeitos seja trabalhada, desenvolvida e constituída por meio da superação da “cultura do silêncio”. A cultura do silêncio impossibilita que os sujeitos dominados tenham voz, ou se considerem mudos. A sua participação na transformação da sociedade é lhes negada e, segundo Freire, este fenómeno é resultado das relações estruturais de dependência entre os dominadores e dominados. O processo de “conscientização” que Freire nos fala no seu livro “Pedagogia do Oprimido” é, segundo o educador, a forma de romper estas relações de dependência, pois no seu processo de conscientização os sujeitos dominados conseguem compreender, analisar, refletir, criticar a realidade social na qual estão inseridos, e isso capacita-os para a transformação da sua singular realidade.

Freire defende que a autoconfiança e a criticidade são fundamentais para que os sujeitos das comunidades marginalizadas se defendam e se oponham aos mecanismos reguladores a que são expostos na sociedade capitalista de hoje, que privilegia o desenvolvimento económico em detrimento do desenvolvimento social. Assim, a autoconfiança e a criticidade associados aos conceitos de empoderamento e emancipação apresentam-se como peças-chave neste romper de condicionantes, conceitos que abordaremos seguidamente.

3.3. Empoderamento e Emancipação

Segundo Inglis (1997) os conceitos de empoderamento (*empowerment*) e de emancipação destacaram-se na área da Educação de Adultos. Considerando que o empoderamento implica que os sujeitos desenvolvam as suas capacidades para agirem com sucesso dentro dos sistemas e estruturas de poder existentes, capacita-os para que detenham o controlo sobre as suas vidas e se libertem das estruturas dominantes existentes no sistema social. As estruturas de poder têm um enorme impacto na vida dos sujeitos, na medida em que geram bloqueios que impedem a real compreensão de si mesmos, e é neste sentido que a Educação de Adultos se pode constituir como um meio (e um processo) que auxilia os dominados na sua libertação.

Uma das características da comunicação humana é a oportunidade que concede para que os seres humanos atinjam o entendimento: No que se refere a este aspeto, Inglis (1997) destaca o pensamento de Habermas (1984), e esclarece que esta capacidade é fundamental para superar o poder da dominação económica e política, e que, ao aprender a conquistá-la, o verdadeiro potencial do sujeito é atingido. Neste sentido, o autor salienta que a aprendizagem transformadora se foca no sujeito permitindo a reconstrução de si mesmo, e que, sem perder a noção de indivíduo, desloca o seu foco de aprendizagem para áreas de discurso e para prática em que os formandos são parte constituinte do processo. O empoderamento não se circunscreve a quem tem menos poder; trata-se, sim, de encorajar os sujeitos a comprometerem-se consigo mesmos no que se refere a valores, objetivos e metas. Em suma, melhorar e transformar as suas próprias vidas.

Aprender a desafiar e a alterar os sistemas existentes passou a ser o cerne da Educação de Adultos. Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire dá ênfase à urgência de uma crítica social ao poder, focando a necessidade de compreensão acerca das estruturas, particularmente ideológicas, das forças da opressão, bem como a necessidade de ligar este entendimento teórico a uma prática política radical.

Os sujeitos desenvolvem um autoconceito através da socialização e da interação com outros sujeitos, embora as perspetivas de significado e conhecimento adquiridas durante a socialização levem a que se opte por certas formas de pensamento e de comportamento. Porém, esta influência não é necessariamente determinada, pois, para se libertar, para ser livre, teremos de ter capacidade para analisar a realidade e para falarmos com a nossa própria voz. Uma vez descoberto o ser, o verdadeiro eu, este passa a ser uma força de libertação. Será através do processo de descoberta do próprio eu, transversalmente ao processo de renomear o mundo, que se criam os novos padrões de pensamento e comportamento, as novas práticas sociais, e os processos e as novas formas de autoridade.

Os formandos adultos, por meio do diálogo com os outros e do entendimento, podem tornar-se críticos e auto-reflexivos. Daqui resultam formas renovadas de ler e compreender o mundo que os rodeia, permitindo-lhes, assim, que se tornem competentes comunicativamente, o que lhes traz a conquista para negociar significados, intenções, propósitos, em vez de passivamente aceitarem o que outras pessoas definem como realidade. Passam a estar capacitados para se envolverem na sua transformação pessoal ou em transformações sociais. Contudo, é de sublinhar que de forma a

transformarem a vida social é necessário compreender a presença de vários tipos de poder e a forma como cada um opera na sociedade como um todo, bem como nas suas vidas individuais. Assim, o empoderamento tem que de ser analisado através da estrutura social e das restrições que as classes opressoras exercem, e como ultrapassar estas restrições.

Os oprimidos não têm as mesmas práticas, os mesmos interesses que aqueles que são, economicamente, politicamente e socialmente mais poderosos, não têm o mesmo *habitus* e, como esclarece Bourdieu, não participam na vida social da mesma forma, o que está diretamente relacionado com o facto de não terem acesso ao mesmo capital cultural, o que, no decorrer do sistema educativo, acaba por ser parte central para obter mais ou menos capital económico e político. O capital cultural é, primeiramente, adquirido em casa, e posteriormente desenvolvido no contexto escolar. Desta forma, geração após geração o capital cultural é transmitido de acordo com a classe de origem. A identificação com a forma de falar, de pensar, de agir e de estar no mundo permite aos poderosos socializados sentirem-se parte integrante do seu próprio mundo, o que os leva a socializarem-se naturalmente com os outros membros poderosos da sociedade, assim os poderosos, os dominantes, reconhecem, promovem e suportam o capital cultural. Analisando este ponto de uma forma mais profunda os autores Bourdieu e Passeron (1987) e Inglis (1997) admitem que a classe dominante não só define o que é considerado bom ou mau, certo ou errado, eficaz ou ineficaz, mas também o que vale a pena saber e o que vale a pena gerar reprodução de conhecimento. Desta forma, ter poder, pertencer a uma classe dominante, estabelece o acesso a um maior conhecimento, e a classe dominada que resiste desconstrói a verdade na procura de conhecimento.

Inglis (1997), referindo-se a O'Sullivan (1993) e à sua perceção de mudança social, destaca que esta pode ocorrer através da criação de programas socialmente comprometidos, baseados na ação educativa. Fortalecendo a noção de que a qualificação, as ferramentas, o conhecimento e o desenvolvimento pessoal têm o seu próprio pressuposto nestes programas, pois beneficiam e envolvem o sujeito individual, acrescentam que o comprometimento social pode alcançar a transformação social na medida em que o empoderamento dos sujeitos lhes permite atingir um ganho de consciência comunitária.

Foi neste sentido que a nossa investigação incidiu no programa MOVA-Brasil: Desenvolvimento e Cidadania, desenvolvido pelo Instituto Paulo Freire. Pois ter empoderamento envolve expressar-se a si próprio e exprimir o que se sente, o que se

gosta, o que se pensa, o que se quer. Tal como Paulo Freire promulga, o empoderamento tem as raízes na ideologia da ação social dos anos 60, e implica a criação, o desenvolvimento de autoconfiança, a auto expressão e um interesse na aprendizagem. A educação para a libertação e a emancipação é uma atividade educativa coletiva, cujo objetivo é a transformação social e política. Se o desenvolvimento pessoal se dá, ocorre dentro de um determinado contexto que envolve uma estrutura, desta forma coloca-se a questão: como passar da transformação pessoal para a transformação social e política? Segundo Freire a resposta passa não só pela auto reflexão crítica, que potencia uma transformação radical da sociedade, mas também pelo comprometimento dos educadores de adultos, no sentido de colaborarem com as massas de oprimidos no seu processo de emancipação, ou seja, tornarem-se, também eles, parte da luta de poder pelos oprimidos. Horton (1990) defende que a educação emancipatória emerge do contexto dos oprimidos, como se se tratasse de um convite dos oprimidos para o educador se juntar à sua luta.

A Educação de Adultos deu um contributo à emancipação, na medida em que fornece não só uma teoria de poder, mas também uma teoria que comporta uma linguagem que pode ser entendida pelos oprimidos. A intervenção comunitária de carácter formativo que agrega a prática educativa é uma ferramenta privilegiada na medida em que trabalha o capital social, a participação social e o consequente empoderamento e a libertação dos formandos.

CAPÍTULO II - Descobrir a Educação no Brasil

1. O Desenvolvimento da Educação no Brasil

A educação é algo universal, inerente a todos os povos que povoam o nosso mundo, pois todos contribuíram para o desenvolvimento das práticas educativas. Ao longo da história a definição de educação relaciona-se com a sociedade na qual os processos educativos estão inseridos, podendo assumir as mais variadas formas de ensinar e de aprender e responder à ideologia e ao modo de vida, tantos dos indivíduos singulares como dos grupos sociais. (Góes et al. 2011).

Segundo os mesmos autores, previamente ao processo de colonização os povos nativos do Brasil praticavam processos informais e não formais de ensino e de aprendizagem, privilegiando o saber técnico como, por exemplo, a fabricação de utensílios, o desenvolvimento das técnicas de caça e de pesca, etc. Estes processos funcionavam com base na transmissão de saberes e conhecimentos dos mais velhos para os mais jovens e, desta forma, os membros de uma mesma comunidade tinham acesso às mesmas oportunidades de conhecimento e aprendizagem. Como salientam Góes et al., (2011),

o processo educativo está ligado ao modo de produção e à forma em que a sociedade se reproduz, os fins da educação entre os povos que aqui viviam, antes da colonização, coincidem com os interesses comuns do grupo e se realizam de forma igualitária e integral entre todos os membros. (p.29)

Se o que é importante para a sociedade passa a ser objeto de desenvolvimento de saber, de que forma foi surgindo a educação, designadamente no Brasil, país onde decorreu a investigação que realizámos?

No que refere à história da educação Brasileira, Gadotti (1997) define 3 períodos distintos. O primeiro iniciou-se a partir da época dos descobrimentos e decorreu até 1930. O autor destaca alguns dos marcos históricos deste período: “em 1549 os jesuítas - ordem religiosa católica, fundada por Inácio Loyola em 1534 -, chegaram ao Brasil e permaneceram até 1759, comandando a educação, baseados nos métodos e conteúdos

Ratio Studiorum, inspirada na escolástica” (p.1) A colonização no Brasil faz, então, emergir a educação, pois surgiu da necessidade de catequizar o povo e coube aos jesuítas a tarefa de o fazer.

Brandão e Assumpção (2009), explorando o trabalho do sociólogo e educador Fernando de Azevedo (1894-1974) acerca dos primeiros missionários no Brasil e o seu trabalho pedagógico, referem um paralelismo interessante sobre a história da educação. Associam “o ensino escolar que os jesuítas deram a crianças indígenas, mestiças e brancas como o embrião de uma educação popular no País.” (p.13). Acrescentam, ainda, que toda a estrutura pedagógica referente a minorias foi limitada e provisória no período colonial.

Com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808, foi criada a academia real da marinha (1808), o curso de cirurgia e anatomia (1808) e a biblioteca pública (1810). No entanto, o plano educacional desenvolvido pela monarquia portuguesa restringia-se à formação das elites governantes que iriam ocupar os quadros militares. Com o retorno, a Portugal, de D. João VI em 1820, e após a burguesia lusitana assumir o poder, a Independência do Brasil chegou em 1822. Em 5 anos, em São Paulo e no Recife, foram construídas duas faculdades de Direito que “formavam as elites para ocuparem os principais cargos na administração pública, na política, no jornalismo, na advocacia” (Gadotti, 1997, p.2).

Decretada em 1824, a constituição do Império defendia o princípio do ensino primário gratuito para todos. Contudo, eram as assembleias legislativas das províncias, hoje considerados estados, que detinham o poder de legislar o ensino público. Nessa época o ensino fundamental era praticamente inexistente e, no fim do Império, em 1889, o Brasil tinha 14 milhões de habitantes e 85% eram analfabetos.

A Primeira República estabelece-se em 1889 e termina em 1930, questionando o modelo educativo herdado do Império. Quando o período republicano se estabeleceu no Brasil a população era de 14 milhões de habitantes e a frequência de alunos era de 250 mil nas escolas primárias. Em 1908 a frequência era inferior a 400 mil alunos no ensino elementar, assim verifica-se que o campo da educação na primeira metade da República era rudimentar (Paiva, 1987, citado por Brandão & Assumpção, 2009).

O segundo período da história da educação Brasileira observa-se entre os anos de 1930 e 1964, e foi caracterizado pelo confronto entre o ensino público e privado. No entanto, os ideais liberais marcaram este período com o emergir da Escola Nova em oposição à escola tradicional.

A criação da associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, “impulsionou o movimento renovador da educação, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), em favor do “ensino fundamental público, laico, gratuito e obrigatório” (Gadotti, 1997, p.3). Este período é caracterizado pelas diversas reformas educativas que procuraram estabelecer a estrutura e o funcionamento do ensino e que emergiram associadas à ABE. Foi em 1826 que o jornal “O Estado de São Paulo” realizou um inquérito sobre a educação, dirigido por Fernando Azevedo, e que resultou num contributo não só para o debate teórico mas, também, para o desenvolvimento da educação no País.

Após a independência da 1ª República no Brasil, em 1930, surgiu com a primeira Constituição a lei que definia o acesso à instrução primária para todos os cidadãos de forma gratuita. Foi ainda nesse ano que foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Face à promulgação da Constituição de 1934 é estabelecido o dever do Estado em “oferecer o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (Art.º 150).

Segundo Beisiegel (2008), ao longo dos anos 30 e inícios da década de 40 foram criadas “as condições políticas, jurídicas, técnicas e administrativas capazes de suportar uma atuação mais ampla do Governo Federal na educação” (p. 22). Paralelamente a este fenómeno, os anos 40 ficaram marcados pelo despertar dos primeiros movimentos concentrados no ensino das massas de adultos analfabetos e que, segundo o autor, “respondiam, perfeitamente, àquelas características típicas atribuídas aos processos da educação para o povo” (p.28).

A constituição de 1946 chamava a atenção para a necessidade de elaboração de novas leis e de renovadas diretrizes para o ensino e, desta forma, o Ministério da Educação, dirigido por Clemente Mariani, em 1948 orienta o primeiro projeto de lei de bases para a educação nacional no Brasil, que só viria a ser promulgado em 1962. Entre 1946 a 1964 dá-se o período de “redemocratização”, onde prosperaram diversos movimentos populares em defesa da educação, que motivaram sucessivas campanhas, das quais se destacam a da erradicação do analfabetismo, a de educação de adultos, a da educação rural, a de educação do “surdo”, a de material de ensino, entre outras.

Neste período registam-se diversos marcos históricos para educação no Brasil com particular destaque para a nossa investigação, na medida em que é nos finais da década de 50 e início da década de 60 que se intensificam os debates educacionais, por

parte de alguns movimentos populares, sendo nesta época que o método Paulo Freire ganha destaque.

O terceiro período observa-se após 1964, e é caracterizado pelo afastamento entre o estado e a sociedade, pois o golpe militar que ocorreu nesse ano limitou o desenvolvimento educacional. Somente a partir de 1985, ano marcado pelo início da transição do regime militar para o regime democrático, se principiou um maior desenvolvimento educacional. Resumindo a ação do regime militar que viria a terminar em 1985, Gadotti (1997) refere que,

Em 1969, o Decreto-lei n. 477 atingia o direito de organização de professores, alunos e funcionários. (...) Em 1967 o governo criou o MOBRAL (...) Na época da criação, o índice oficial de analfabetos existentes no Brasil era de 32,05% (...) Em 1980, o censo do IBGE registava ainda uma alta taxa de analfabetismo: 25,5% entre pessoas de 14 ou mais anos.” (p.4)

A importância da Educação para o desenvolvimento do Brasil enquanto nação é, segundo Gadotti (1997), defendida nos termos seguintes:

A educação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento auto-sustentado do país (...) Não mudamos a história sem conhecimento, mas temos que educar o conhecimento e as pessoas para se tornarem sujeitos da sua história e intervirem no mercado como sujeitos e não como povo sujeitado, massa de manobra da lógica interna da razão econômica.” (p.16)

Em relação à educação na escola pública de hoje no Brasil, Lima (2006) esclarece que a “fabricação de cidadãos produzidos em larga escala, através de processos estandardizados e sob controlo centralizado, não democrático e heterónimo, representa uma contradição fatal” (p.25). O autor acrescenta que uma educação para a cidadania democrática não é possível através de “estruturas organizacionais, de formas de controlo e de liderança, de processos de escolarização e de métodos pedagógicos que se caracterizam, exatamente, pela sua falta de compromisso democrático (...) Como discurso e como prática, como método e como conteúdo, a democracia continua significativamente ausente da escola” (p.25-26). Prossegue, afirmando que o bem comum, a democracia e a solidariedade são os maiores desafios que a escola pública

enfrenta, defendendo que a transformação passaria pelo aperfeiçoamento social, neste sentido a democracia e a solidariedade devem ceder lugar à performance individual e à competitividade que é trabalhada neste momento no universo educativo.

Para Darder, et al. (2009) Freire é considerado por muitos como o teórico mais influente no desenvolvimento do pensamento pedagógico crítico e na sua prática. Trabalhou de uma forma consistente, de modo a fundamentar as políticas de educação no aspeto atual de uma sociedade mais ampla, focando as questões da cultura, do poder e da opressão dentro do contexto da escola. As suas ideias sobre a educação emancipatória tornaram centrais as questões pedagógicas relacionadas com a atividade social, com a importância da voz de cada indivíduo e com a sua participação democrática.

1.1. A Educação Popular

Somente no período pós segunda guerra mundial começaram a abrir-se novos caminhos para a educação popular. Até aí a Educação Popular era vista como uma extensão da educação formal, principalmente para a população das zonas rurais e dos subúrbios urbanos. Wanderley (1985, citado por Gadotti, 2011) defende que, no Brasil, a Educação Popular segue três tendências, que podem também ser encontradas em outros Países da América Latina, sendo estas:

1ª a educação popular com a *orientação de integração*, uma educação instrumental, entendida como popularização da educação oficial sob a hegemonia das classes dominantes, com o objetivo de consolidar o capitalismo dependente, integrando principalmente o campesinato.

2ª a educação popular com a *orientação nacional-desenvolvimentista* visando a implantação de um capitalismo autónomo, nacional e popular. Pretendia-se distribuir os benefícios do progresso social e económico sem questionar, contudo, a legitimidade social do modelo capitalista dependente.

3ª a educação popular com a *orientação de libertação* com o objetivo de estimular as potencialidades do povo através da *conscientização*, da capacitação e de ampla participação social. A partir dessa orientação, certos grupos problematizaram, criticaram a ordem capitalista e começaram a exigir mudanças estruturais profundas. (p.44-45)

Principiamos o tema da Educação Popular sublinhando que no Brasil os movimentos sociais têm dado um enorme contributo para a formulação de políticas públicas, sendo vistos “como organizações base, lutando pela extensão da educação para todos e especialmente pela alfabetização e pela educação de adultos” (Gadotti, 2011, p.35).

Quanto à definição de Educação Popular, referenciaremos a visão de Góes et al. (2011). De acordo com os autores,

A Educação Popular é compreendida como aquela que não está institucionalizada, ocorre dentro e com os grupos populares; é determinada pela realidade e sua perspectiva é histórica. Desenvolve-se na sociedade para se contrapor ao projeto educacional dominante, por isso, é adotada em diferentes contextos, principalmente pelos movimentos sociais do campo e da cidade pela educação de jovens e adultos; tem uma direcção social crítica. (p. 11)

Consideramos e sublinhamos este ponto, pois a constante variação de expressões que surgem e se desenvolvem associadas a este modelo educativo é vasta. Brandão e Assumpção (2009) citam alguns exemplos: educação comunitária, educação fundamental, alfabetização funcional, educação de base, educação popular, alfabetização de adultos.

Os autores prosseguem, afirmando que a mutabilidade de sentidos que se têm observado na Educação Popular ao longo dos tempos tem dado aso a distintas práticas educativas: “1) educação da comunidade primitiva, anterior à divisão social do saber; 2) educação do ensino público; 3) educação das classes populares; 4) educação da sociedade igualitária.” (p.11).

Para a análise do percurso histórico deste modelo de educação, Brandão e Assumpção (2009) focaram duas linhas primárias, “primeiro, enquanto processo geral de reconstrução do saber social necessário, como educação da comunidade e, segundo, como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social” (p.12).

Gadotti (2013, citando Brandão, 1984) acrescenta ainda à visão de Educação Popular que esta é entendida como um processo onde o conhecimento, o saber

tradicional possa atingir o saber orgânico, ou seja, “do saber da comunidade ao saber de classe na comunidade” (p.37).

Sobre o mesmo conceito, o de Educação Popular, Beisigiel (2008) destaca que,

as ideias de educação para todos surgiram como um componente indispensável à coerência interna de um sistema de ideias que advogava a universalização dos direitos e, à semelhança de outros direitos universais então incorporados às leis do país, também não encontravam respaldo nas condições de vida coletiva da sociedade escravocrata e da economia colonial.(...) À falta de uma genuína necessidade de educação escolar, numa sociedade agrária, baseada no trabalho escravo, as variações retóricas que o tema da educação motivava não conduziram senão a medidas fragmentárias e de reduzida repercussão. As tradições de nossa formação social e cultural não forneciam apoio à integração funcional da escola no meio. (p.17-18)

Na América Latina a Educação Popular atravessou várias etapas. Entre os anos de 1950 a 1960 encontrava-se na fase em que era entendida como um processo de conscientização. Até meados de 1970 esperava-se, através da mesma, alcançar poder que se opusesse às formas de dominação a que era exposta a população. A partir do golpe militar de 1964, qualquer indivíduo que intentasse implementar projetos cujos pressupostos se baseassem na metodologia popular sofria repercussões do regime ditador. Grande parte desses indivíduos foram presos ou obrigados a exilarem-se, tal como sucedeu ao educador Paulo Freire que se exilou primeiramente na Bolívia e seguiu pouco depois para o Chile.

O ano de 1980 ficou marcado pela transferência de interesses desta luta - que inicialmente tinha surgido nas áreas rurais -, mas que caminhava para as áreas urbanas devido à população que se havia deslocado para a cidade.

As práticas de Educação Popular iniciadas nos anos 60 pelo educador Paulo Freire foram consideradas um dos primeiros marcos no Brasil de uma experiência educacional que privilegiava o saber popular. Permanecem até aos dias de hoje em movimentos como o MOVA-Brasil, que desenvolvem projetos de alfabetização e de formação de jovens, adultos e idosos. Contudo, e de acordo com Góes et al. (2011), as práticas que são desenvolvidas por estes movimentos distinguem-se de modalidade de educação popular anteriores, pois a ação pedagógica é mais destacada:

relacionar a Educação Popular à Educação de Jovens e Adultos é tarefa desafiadora, pois a primeira, pretende ser a base da construção do poder popular no processo de alfabetização, e a segunda precisa assegurar que o alfabetizando(a) conheça e apreenda o código da leitura e da escrita, os quais são imprescindíveis ao projeto de emancipação popular. (...) A experiência de Paulo Freire conseguiu assegurar a práxis pedagógica de Educação Popular relacionada à EJA, a qual compreendemos como a articulação da atividade humana e sua relação com a natureza. Relacionar teoria e prática não é algo fácil, tendo em vista que a história da educação brasileira nos mostra que a reflexão está dissociada da prática. (p. 11)

Segundo Gadotti (1979), Freire não acreditava na concepção ingênua de uma pedagogia que se vê a si própria como motor de uma transformação social e política. Esta visão das limitações e das possibilidades da educação permitiu que o pensamento pedagógico de Freire se desenvolvesse no sentido de assimilar ser necessário que “o educador e todo o profissional a se engajar social e politicamente, e perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista” (p.5).

Não separando o ato pedagógico do ato político, após a leitura de Freire dificilmente conseguimos refletir acerca da educação num formato fechado. O “abrir os muros da escola para que ela possa ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida” (Gadotti, 1979, p.5), até pode ser considerado como uma estratégia não-pedagógica pela pedagogia tradicional. No entanto, o formato de educação libertadora implica que o educador não se limite ao processo de conscientização somente dentro da sala de aula, devendo também aprender a conscientizar-se com as massas. Desta forma, a experiência que os alunos, formandos e educadores vivenciam através da leitura de mundo e da leitura da palavra, por meio da educação popular à qual são expostos nas salas de aula no MOVA, permitem a união de duas consciências que se aliam para a transformação do ser e, transformados, detêm mais condições para agirem e cooperarem nas mudanças que desejam vivenciar na sociedade. Segundo Freire (2013),

É a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os

efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens de seres humanos — a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. (p.27)

Atualmente, e face ao panorama que relaciona o Estado e a Educação Popular, Gadotti e Romão (2013) defendem que podemos dividir a educação de adultos, enquanto concepção particular da Educação Popular, em duas grandes tendências teórico-práticas: a “maniqueísta”, onde Estado e a Educação Popular seguem caminhos opostos, um que visa a dominação e a manipulação e outro que visa a participação ativa e a autonomia; e a “integracionista”, que defende a parceria entre a sociedade civil, o Estado, igrejas e outras entidades que interferem no processo educativo. Esta tendência contempla duas vias, “a vertente que defende a simples extensão da escola das elites para toda a população”, Paiva (1970, citado por Gadotti e Romão, 2013, p.39), e a vertente que defende uma nova qualidade de escola pública, com carácter popular, Duarte (1992, citado por Gadotti e Romão, 2013, p.45).

1.2. A sinergia entre a Educação de Adultos e a Educação Popular

Relativamente à Educação de Adultos, no contexto latino-americano, Gadotti (2011) clarifica que até 1940 esta era concebida como uma extensão da escola formal. O início da década de 50 fica marcado pelo entendimento da Educação de Adultos como uma educação de base que auxiliava o desenvolvimento comunitário e, no final dos anos 50, subsistiam duas orientações neste campo educativo: “a educação de adultos entendida como ‘educação libertadora’, como ‘conscientização’; e a educação de adultos entendida como ‘educação funcional’, isto é, o treinamento de mão de obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente” (p.42).

No que se refere ao Brasil, e de acordo com o mesmo autor (2013), a educação de adultos neste país é marcada por vários períodos. O primeiro começa em 1946 e termina em 1958. Foram efetuadas diversas campanhas nacionais, cujo objetivo era a erradicação do analfabetismo. O segundo período ocorre entre 1958 e 1964. Durante este período, e no âmbito do “2º Congresso Nacional de Educação de Adultos”, o educador Paulo Freire, lançou o repto para que se iniciasse um Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, que acabou por ser extinto em 1964 pelo Golpe de Estado. O

terceiro período envolve as campanhas lançadas pelo Governo militar, como é exemplo a “Cruzada do ABC” ou o “MOBRAL¹”.

Posteriormente, em 1989, e com a finalidade de preparar o Ano Internacional de Alfabetização (1990), foi criada, no Brasil, a Comissão Nacional de Alfabetização. De início coordenada por Paulo Freire, e depois por José Eustáquio Romão, “continua, até hoje, com o objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização a longo prazo”. (Gadotti & Romão, 2013, p.44).

Em toda a América Latina, e particularmente no Brasil, a Educação de Adultos foi alvo de inúmeras transformações, sendo hoje melhor entendida quando a consideramos como uma forma de Educação Popular. Esta sinergia, que resulta da conjugação de práticas educativas destinadas a adultos e formas de educação popular, produz resultados mais ricos do que os alcançados em ações singulares. Este cruzamento de práticas é explicado por Freire (s/d, citado por Gadotti & Romão, 2013), da seguinte forma:

Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados, não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos — trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular. (p.21).

O processo da Educação Popular, de influência progressista e democrática, como denomina o próprio Freire (s/d) “tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e

¹ O MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi criado em 1967 pelo Governo do Brasil, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país em 10 anos.

não como a pura incidência da ação do educador” (p.22). Enaltecendo o papel do professor/educador/alfabetizador, o educador defende que, tão importante como os conteúdos que são transmitidos pelos mesmos, o estímulo à reflexão e análise do contexto, da realidade do aluno, torna-se fundamental no processo educativo.

Preocupada seriamente com a leitura crítica do mundo, não importa inclusive que as pessoas não façam ainda a leitura da palavra, a Educação Popular, mesmo sem descuidar a preparação técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos. (...) A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência (Freire, s/d, citado por Gadotti & Romão, 2013, pp. 22-23).

O analfabetismo é claramente a manifestação da pobreza em que se encontram milhões de jovens e adultos trabalhadores. A superação das suas condicionantes de vida - como o desemprego, os salários baixos, entre outros -, limita o processo de alfabetização destes indivíduos, consequência inevitável de uma estrutura social injusta.

Desta forma, Gadotti e Romão (2013) defendem que é imprescindível que o educador/alfabetizador conheça as condições de vida do analfabeto, “sejam elas as condições objectivas, como o salário, emprego, etc. sejam elas condições subjectivas, como a história de cada grupo, as suas lutas, habilidades, etc., conhecendo-as na convivência com ele e não apenas teoricamente” (p.38), esse conhecimento faz com que os programas de educação de jovens e adultos tenham mais sucesso.

Quando o educador provém do próprio meio do formando, os processos de Educação de Adultos constituem meios de transformação das condições de vida desses sujeitos, na medida em que permite “entender a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimento tem sentido” (Gadotti & Romão, 2013, p. 38).

2. O desenvolvimento humano no Brasil

Destacando a importância do conhecimento como o grande capital humano, a organização das Nações Unidas (ONU) concebeu um estudo de forma a analisar e avaliar o desenvolvimento humano em diferentes países do mundo. Para essa análise foi definido um indicador estatístico denominado de “Índice de Desenvolvimento Humano” (IDH), que engloba o padrão médio de saúde, de educação e de rendimento *per capita*.

No entanto, o IDH, ignorando outros aspectos e sendo uma média, “mascara a desigualdade na distribuição do desenvolvimento humano entre a população no nível de país” (PNUD). Foram, então, introduzidos outros indicadores complementares, tais como o “Índice de Desigualdade de Género” (IDG), que reflete as desigualdades de género nas seguintes dimensões: i) a saúde reprodutiva, que é medida pelas taxas de mortalidade materna e de fertilidade entre as adolescentes; ii) a autonomia, que é medida pela proporção, por género, de deputados parlamentares; iii) o grau de escolarização dos sujeitos de ambos os sexos; iv) a de participação no mercado de trabalho para cada género (PNUD).

Outro indicador introduzido foi o Índice de pobreza multidimensional (IPM), que identifica as necessidades de educação, saúde e padrão de vida dentro da mesma habitação. O último indicador introduzido foi o “Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade” (IDHAD), que ao retirar o valor médio de cada dimensão, deixa o real índice de desenvolvimento humano.

Segundo Barros, Henriques & Mendonça (2000), as desigualdades na distribuição dos rendimentos e os consequentes níveis elevados de pobreza são uma das características de um país desigual. No caso do Brasil, e segundo o RDH 2014, no coeficiente de desigualdade humana há uma disparidade de 26,3%. Relativamente ao coeficiente de desigualdade na expectativa de vida a variância é de 14,5%. No que se refere ao coeficiente de desigualdade na educação, este é de 24,7%. Finalizando, o coeficiente de desigualdade no rendimento económico é de 39,7%.

Destacamos estes valores pois o IDH do Brasil para 2013 é de 0,7444, no entanto, “quando esse valor é descontado pela desigualdade, o IDHAD cai para 0,542, uma perda de 27% devido à desigualdade na distribuição dos índices” (RDH 2014, p.5).

Segundo a Unesco, no relatório do Desenvolvimento Humano de 2014, denominado, “Sustentar o Progresso Humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a

resiliência”, é destacada a necessidade de identificação dos grupos de indivíduos considerados “estruturalmente vulneráveis”, na medida em que estes grupos, por força da sua razão histórica e de desigualdade de tratamento, são mais vulneráveis do que a restante sociedade. É ainda salientado que as vulnerabilidades a que se encontram expostos passam por sucessivas transformações, e algumas persistem ao longo do tempo. Segundo o RDH 2014, persistem porque estão associadas a determinados fatores, como o género, etnicidade ou localização geográfica, entre outros.

O projeto MOVA-Brasil, objeto de estudo da presente investigação, trabalha com esta massa da população considerada estruturalmente vulnerável, através de um formato de educação interventivo e comunitário.

3. Os direitos humanos no Brasil

Os direitos humanos são entendidos enquanto construções sócio históricas, cujo desenvolvimento é específico à formação social de cada país:

os direitos, em especial aqueles que asseguram a dignidade do homem, constituem uma das formas de enfrentamento da desigualdade, à medida que se expressa como resposta às lutas e reivindicações da classe trabalhadora ao mesmo tempo em que se pode tornar também um instrumento de reprodução da ordem. (Moraes & Pini, 2011, p.17-18)

Os autores defendem que os direitos humanos apresentam-se como uma estratégia de luta das classes trabalhadoras, no sentido em que possibilitam o desenvolvimento de práticas críticas e emancipadoras. Desta forma, sublinham que

os direitos humanos constituem-se como um processo que conquista legitimidade na sociedade burguesa e responde diretamente aos seus antagonismos de classe, à produção da desigualdade e à exploração do homem pelo homem; (...) os direitos humanos não apresentam forma e abordagem conceituais unívocas, mas respondem aos interesses de forças e classes sociais, em determinadas conjunturas e momentos históricos. (pp.15-16)

Assim, pensar numa educação impregnada pelos direitos humanos é lutar por atividades pedagógicas que privilegiem o desenvolvimento de uma consciência crítica, aliada ao humanismo anticapitalista e a valores emancipatórios, princípios desenvolvidos no MOVA-Brasil. Pini (2011) destaca a herança da teoria social crítica para o entendimento dos direitos humanos, na medida em que acentua a compreensão do homem enquanto ser social. Desta forma, a humanização do ser humano ocorre por meio das relações que se estabelecem, “perpassadas por valores, costumes, tradições, culturas, sendo estas determinadas pelo modo de produção predominante em cada momento histórico” (p.16).

No período em que o golpe militar ocorria no Brasil, os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos foram claramente negados pelo sistema repressor e ditador da altura. Porém, os direitos humanos emergiam como forma de resistência e este período foi caracterizado pela resistência e luta de alguns jovens que investiram na sua formação política, impulsionando, assim, o aparecimento de novas práticas e metodologias de carácter popular (Pini, 2011, citando Torres, 2002) sublinha,

os modelos de educação popular derivam da original pedagogia do oprimido de Freire, desenvolvida na década de 60 (...) A educação popular e a educação pública (educação gratuita, obrigatória e secular) foram, em certa altura, sinónimos, e as experiências de Freire dos anos 60 serviram para construir e recriar o significado da experiência da educação pública ou educação para todos. (p.19)

A compreensão das desigualdades sociais e económicas passa pela criticidade em relação à realidade social a que foi exposta uma parcela da população Brasileira. Esta análise da realidade social implicou o diálogo entre os oprimidos, de forma a potenciar a construção de relações entre os mesmos e do desenvolvimento conjunto de uma consciência crítica que possibilitasse a transformação da situação opressora a que se encontravam expostos.

Referenciando o trabalho de líderes comunitários e de profissionais associados a movimentos sociais de (e pela) luta por uma melhoria da realidade vivida por esta parte da população, Pini (2011) destaca que estes indivíduos se contrapunham ao sistema autoritário, e que a procura por alternativas à educação escolar colocava a educação

popular na linha da frente destes movimentos. Este questionamento foi visto como uma conquista da luta de classes. Como refere Barroco (2008, citado por Pini, 2011),

ao longo da história, os diversos movimentos de Direitos Humanos, como de mulheres, negros, homossexuais, vão dando visibilidade às suas lutas específicas e aos diferentes aspetos da discriminação e da desigualdade social. Na verdade, a necessidade de reivindicar direitos já atesta a sua ausência na vida social, donde se evidencia que - em dadas condições - a sua universalidade tende também a se tornar abstrata (pp.19-20)

Segundo Kinzo (2001), foi no ano de 1978, no decorrer da transição democrática no Brasil, que o processo de liberalização começou a ter avanços significativos. Em 1979 a aprovação da amnistia pelo Congresso possibilitou a reintegração de políticos e de ativistas exilados, sendo iniciada uma nova fase a partir das eleições de 1982, políticos dos anos 60 retomavam à sua vida pública, como é exemplo do educador Paulo Freire, e foram formados novos partidos políticos. A partir de 1985 ocorre uma intensificação da democratização. Verificou-se através da criação de condições de participação e de permissão de contestação política e, ainda, pela reformulação da estrutura constitucional brasileira com a promulgação da Constituição de 1988. Esta representou significativos avanços a nível social, apresentando um aumento nos padrões de proteção social. Definiu um modelo mais igualitário e universal como, por exemplo, os direitos dos trabalhadores, a inovação em relação às minorias, e a inserção de penalizações rigorosas para a discriminação das mulheres e dos negros.

As eleições de 1989 foram um dos marcos democráticos do Brasil pois, pela primeira vez, 72 milhões de pessoas foram às mesas de votos eleger o Presidente da República.

Kinzo (2001), observando o sistema político brasileiro nos dias de hoje, defende que o País,

ampliou significativamente as condições de contestação pública e participação política. Existem problemas no que se refere tanto à qualidade da contestação pública e da participação do cidadão, quanto ao funcionamento efectivo do processo decisório democrático. (...) Em primeiro lugar, a questão social, isto é, o problema da pobreza e da desigualdade. Não resta a menor dúvida de que

extremas desigualdades sociais são um factor que constringe a consolidação da democracia, especialmente no que refere à efetiva participação política de todos os cidadãos. Os elevados índices de pobreza e de concentração de renda no Brasil são um legado do passado que os governos pós-regime militar não tornaram menos agudo a despeito de avanços na área da educação. (pp. 9-10)

Assim, desde 1988 o direito à participação nas decisões do país faz parte da democratização do sistema jurídico brasileiro. Contudo, enquanto cultura política, a participação social dos indivíduos fica aquém do legislado. Neste sentido, e segundo Pini (2011), a educação em direitos humanos precisa de ser mais trabalhada no contexto escolar brasileiro, na medida em que a inserção de diversos conteúdos no currículo escolar permitiria à população o acesso a valores e a informações que, neste momento, não estão a ser devidamente trabalhados. A autora acredita que este processo,

precisa ser mediado pelo diálogo, pois esta perspectiva educa para e com a diversidade, constrói relações de companheirismo e de trabalho colectivo. É preciso convencer a sociedade de que o valor e o sentido deste conhecimento consistem no reconhecimento do outro como igual, ver o outro retratado em você, por isso você não o destrói. (...) A construção de tais conhecimentos, valores e atitudes educa para a cidadania planetária. (p.25)

Acrescentando a visão de Gadotti no que refere à educação em direitos humanos, Pini (2011) sublinha que o professor deve defender uma educação para a cidadania, no sentido de uma nova reorientação de educação, abrindo o caminho para um “espaço de inserção do individuo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo” (p.25). Compreendendo as transformações constantes da sociedade do conhecimento, é sublinhada:

a responsabilidade ética da sociedade do conhecimento, comprometida com um projeto social emancipatório, encontra-se na articulação e interligação do trabalho, de modo que o conhecimento seja instrumento de democratização da vida em sociedade. No entanto, em um País com baixa densidade participativa, como o Brasil, a inserção na vida política torna-se “privilégio” de algumas camadas sociais. (p.26)

Desta forma, uma sociedade pode considerar-se democrática quando garante os direitos plenos dos seus cidadãos, construindo práticas que revelem os interesses comuns a toda a população e que possibilitem a redução drástica das desigualdades sociais. Para que se efetivem no contexto escolar os desafios de uma educação em direitos humanos, é necessário o entendimento da estrutura de sociedade contemporânea, de forma a conhecer a relação do estado e dos elementos sociais, bem como da representação política. Assim, Barroco (2008, citado por Pini, 2011), esclarece que,

o capitalismo contemporâneo se caracteriza pela extrema fragmentação dos processos sociais e de suas mediações e contradições. Sem a devida apreensão dos vínculos que sustentam as relações dos indivíduos no tecido social, o senso comum e as teorias que adotam como fundamento a negação desses vínculos, ocultam a relação entre os indivíduos sociais e sua condição de classe, sua inserção no mundo do trabalho, negando sua capacidade de forjar o amanhã; ignoram a processualidade histórica, afirmando a vigência do efêmero, a inexistência de um futuro projectado politicamente. (p.27)

De acordo com Pini (2011), e enquanto diretora pedagógica do Instituto Paulo Freire, a autora entende que a educação em direitos humanos vem enriquecer o contexto educativo, na medida em que abre espaço ao diálogo, à crítica, à luta e conseqüente transformação social: “constrói valores republicanos e se apresenta como plataforma de uma nova cultura política, na medida em que reconhece os espaços de participação política como *lócus* de socialização do poder.” (p.28).

4. Alfabetização

Iniciaremos o último ponto deste Capítulo II, abordando a visão do professor Fiori (1957) que no prefácio da 17ª edição do livro *Pedagogia do Oprimido* de Freire (1987) tem uma forma singular de descrever o conceito de alfabetização,

a palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da

existência. É significação produzida pela “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade - palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, examine. Palavra que diz e transforma o mundo. (p.12)

Numa resumida resenha histórica, Araújo (1996) afirma que os processos de ensino da leitura e da escrita – de alfabetização – podem ser analisados em três períodos. O primeiro decorre da Antiguidade até à Idade Média, onde prevalecia o método da soletração, o segundo, entre os séculos XVI e XVIII, em que começaram a ser utilizados métodos sintéticos e analíticos que se prolongam até a década de 1960, finalmente o terceiro e último período é distinto dos anteriores, pois privilegia a importância de associar sinais gráficos da escrita aos sons da fala no processo de aprender a ler.

No âmbito da presente investigação consideramos fundamental referir o método da “cartilha” que, no Brasil, foi introduzido com a colonização Portuguesa. Surgiu da necessidade de se criar uma manual com as diretrizes que se acreditava serem as necessárias para o ensino da leitura e da escrita. No século XVI surge, então, o silabário, a primeira versão do que viria a ser uma cartilha.

De autoria de João de Barros, a “Cartinha de aprender a ler” é uma das cartilhas mais antigas para ensinar português. (...) Em Lisboa, António Feliciano de Castilho elaborou o “Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito e numeração do escrever” (1850) que continha abecedário, silabário e textos de leitura. Em 1876, foi editada a “Cartilha maternal”, do poeta João de Deus. (...) Esse autor era contra os métodos da soletração e da silabação para o ensino da leitura e sua obra foi o marca entre o abecedário (bê-á-bá) e os métodos analíticos, que foram difundidos no Brasil, durante a República, utilizando o método da palavração. (...) A alfabetização, até o final do século XIX, era iniciada pela letra manuscrita, depois era ensinada, alternadamente, a letra de forma. (...) A partir de 1930, cresceu consideravelmente o número de cartilhas (...) Por volta de 1944, surge o Manual do Professor, cuja função é orientar o professor quanto ao correto uso do material.” (Mendonça & Mendonça, 2009, pp.26-27)

Segundo Camacho (1988, citado por Mendonça e Mendonça, 2009) “uma língua é um objeto histórico, enquanto saber transmitido, estando, portanto, sujeita às eventualidades próprias de tal tipo de objeto. Isto significa que se transforma no tempo e se diversifica no espaço” (p.29-30). Esta opinião leva-nos a concordar que, como ferramenta, a linguagem detém, em si, especificidades de variações linguísticas: a histórica, a geográfica, a social e a estilística. Segundo Mendonça e Mendonça (2009), a cartilha não considerava estas especificidades, pois era utilizada igualmente por todo o Brasil. Não obstante, o método da cartilha foi o usado no Brasil, alfabetizando alunos durante décadas tendo, contudo, mostrado ser insuficiente e acabando por deixar marcas do seu trajeto pedagógico nos processos de ensino. Um aluno cujo conhecimento linguístico se limita a codificar e decodificar sinais, a ler e a escrever sem compreender o sentido da leitura, sem contextualização do que escreve, vê limitado o processo imaginativo no decurso da sua alfabetização. Como referem Mendonça e Mendonça (2009),

examinando o método das cartilhas sob o aspeto da leitura, veremos que os piores modelos de texto são os apresentados por ela, e a atividade que poderia e deveria ocupar espaço privilegiado, na educação, promovendo a inclusão social da criança, antes se reduz a inibir o gosto pela leitura. (p.37)

Face às limitações metodológicas dos processos de alfabetização, o método de Paulo Freire apresenta aspetos diferenciadores pois produz um conhecimento linguístico que privilegia o aluno. Como elementos diferenciados refiram-se os seguintes: a codificação e descodificação; a análise e síntese; e a fixação da leitura e da escrita.

O universo da codificação e descodificação é alcançado pela conquista da consciência crítica do aluno, através da transformação da sua consciência ingénuo por meio da sua própria leitura de mundo, do seu próprio ambiente/contexto. Quanto ao universo da análise e síntese e fixação da leitura e da escrita, privilegiam-se o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas através do desenvolvimento da consciência silábica e alfabética. Contudo, destaca-se que é utilizada uma palavra real na análise e na síntese, e que é familiar aos alunos. Mendonça e Mendonça (2009) salientam,

o avanço desse método em relação ao método fônico, visto que a análise e a síntese vêm de uma palavra real, cujo significado o aprendiz conhece, retirando-se dela a sílaba, para que o aluno veja e perceba a combinação fonémica na constituição de sílabas e, a seguir, na composição de palavras. (p.37)

Mas os autores anteriormente citados também sublinham o seguinte aspecto:

Nenhum material didático é completo, pronto e acabado. Todos são passíveis de serem melhorados e adaptados (...) em função de suas necessidades em sala de aula. Assim, acredita-se que o professor que possuir boa fundamentação teórica e científica, aliadas à prática terá condições de superar as imperfeições de métodos, poderá optar por um caminho e oferecer condições para que seu aluno tenha alfabetização consciente, que aprenda pensando e não apenas memorizando sinais gráficos.” (p.36)

Paulo Freire desenvolveu uma ferramenta de domínio da leitura e da escrita cuja estrutura está ampliada à conscientização da cidadania ativa permitindo a inclusão social dos analfabetos.

Hoje o ‘método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire’ constitui uma alternativa segura e competente para melhorar a qualidade de ensino e estancar o fracasso da alfabetização em nosso país, porque: 1º tem fundamentação sociolinguística comprovada, capaz de alfabetizar, através da ‘codificação e da decodificação’ que envolve a consciência social, e 2º através da exercitação da consciência silábica e alfabética, garante o domínio dos usos sociais da leitura e da escrita, para assim formar um cidadão crítico e participante, comprometido, com a construção de uma sociedade mais justa. (Mendonça & Mendonça, 2009, pp. 38-39)

O método Paulo Freire tem uma estrutura construída com passos sequenciais a serem trabalhados contudo, não requer rigidez quando é aplicado. Pelo contrário, permite que o alfabetizando crie, recree e reflita sobre as aprendizagens que constrói e o conhecimento a que acede. É exigido que o significado da escrita esteja impregnado do

contexto real dos formandos - da sua fala, da sua comunicação, através da contextualização - e que não seja somente uma reprodução.

Sobre esta dimensão sociológica do método Paulo Freire, Mendonça e Mendonça (2009) destacam que a fala, a escrita e a leitura são aspetos fundamentais da linguagem, pelo que é imprescindível a sua consideração num processo de alfabetização. É através da análise desses aspetos que podemos perceber, compreender e conhecer em profundidade qualquer outro método de alfabetização. Citando os autores, o Método Paulo Freire,

Sob o aspeto da “fala”, verificamos que ele o contempla (...) o incentivo e o respeito à vez e à voz do aluno, como na “codificação”, pois importa ouvir o aprendiz, conhecer a sua visão de mundo, valorizando conhecimentos e experiências que traz à escola por meio da fala. Se o analisarmos sob o aspeto da “escrita”, encontramos (...) lugar privilegiado para que o aluno produza textos espontâneos, com liberdade para fazer uso pleno da escrita e não utilizando somente sílabas já dominadas, podendo assim expressar seus conhecimentos sem limitação ortográfica. Enfim, sob o ponto de vista da “leitura”, veremos que tal aspeto também é atendido, uma vez que, além de Freire orientar o trabalho com textos reais, os quais são veiculados socialmente e, não produzidos para cartilhas, ainda desenvolve a mais abrangente forma de leitura, a “leitura crítica do mundo”, na “descodificação”. (p.94)

O projeto MOVA-Brasil sustenta o seu processo de alfabetização no método Paulo Freire e, no próximo capítulo desta investigação, é feita uma apresentação detalhada sobre este movimento e sobre o trabalho que empreende.

CAPÍTULO III - Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania

1. As raízes do Projeto MOVA- Brasil

Segundo Beisiegel (2008), o educador Paulo Freire, antes de se envolver diretamente com a alfabetização de adultos, iniciou o seu caminho, enquanto educador, com as suas primeiras experiências de alfabetização no Serviço Social da Indústria de Pernambuco (SESI). O SESI dava educação aos filhos dos trabalhadores da indústria e Paulo Freire era encarregue de estudar as relações entre alunos, mestres e pais de alunos, sendo esta experiência considerada como a raiz da sua pedagogia.

No Nordeste Brasileiro, onde nasceu Paulo Freire, até aos anos 60 mais de 60% da população era analfabeta, o que se refletia, diretamente, nas famílias dos operários das indústrias. `Destacamos que,

Freire e sua esposa passam a dedicar-se à alfabetização destes, utilizando uma metodologia diferenciada, sem cartilhas, marcada pelo diálogo e pela discussão com os educandos, priorizando o universo vocabular de cada região, com forte relação entre natureza e cultura; propunha uma experiência específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política. (Hoffman, Rocha e Rodrigues, 2014, p.3)

Beisiegel (2008) refere que nestes primeiros momentos de atividade pedagógica o educador reconhecia as dificuldades de comunicação entre ele e os trabalhadores, e foi desta forma que compreendeu ser necessário “conhecer a linguagem popular e utilizá-la na ação educativa junto às famílias operárias, para melhor obter a transmissão dos valores que então informavam sua atividade” (Freire, 1972, citado por Beisiegel, p.38)

O estudo da linguagem popular tornou-se referência para o progresso do trabalho pedagógico de Freire, e o educador sublinha que,

o material de trabalho em alfabetização é constituído de palavras. Ora, partir de minhas próprias palavras seria remeter aos valores característicos de minha classe (...) Minhas primeiras experiências com os pais de alunos eram uma

tentativa mal disfarçada de transmitir-lhes valores de um outro mundo. Mais tarde, quando eu coloquei como princípio partir da linguagem do povo, houve uma espécie de reviravolta, foi um ponto decisivo no meu desenvolvimento (Freire, 1972, citado por Beisiegel, 2008, p.39)

O confronto com a sua metodologia, por meio das diferenças de linguagem, permitiu que Freire assimilasse que o questionamento e a dúvida são fundamentais para a progressão e, desta forma, segundo Beisiegel (2008), este processo interno de desenvolvimento que o educador Paulo Freire se expôs, por meio da sua própria análise, permitiu que o educador chegasse ao seguinte pensamento,

a recusa da cartilha é mais importante do que possa parecer à primeira vista. Se a alfabetização deve começar pelas palavras do povo, pelo seu universo vocabular, é para que o povo possa analisar suas próprias palavras, criar e recriar sua própria linguagem. As cartilhas levam ao contrário de tudo isso. (...) quando o autor de uma cartilha decompõe as palavras em sílabas e recompõe com essas sílabas novas palavras e novas frases, ele está outra vez dando novas palavras e novas frases aos alunos. Esta doação é uma imposição. É aos analfabetos que compete decompor e recompor suas próprias palavras. Somente eles podem utilizá-las como instrumento de recriação de sua linguagem e, assim, por esse meio, tomar consciência de sua situação real. (Paulo Freire, 1972, citado por Beisiegel, 2008, p.40)

Beisiegel (2008) refere que acerca das atividades de Paulo Freire no SESI, o educador, no decurso do esforço por se adequar à linguagem dos trabalhadores e das suas famílias, colocou-se numa situação em que vivia e revivia os desafios da realidade brasileira e a forma como esta realidade específica afetava as condições de vida das camadas populares. Desta forma, o educador atuou em prol da concepção de uma educação onde se privilegiava a abertura para a consciência das massas populares, para que estas assimilassem a sua real situação. Sublinhando a visão de Paulo Freire no que refere ao seu processo interno de apropriação da linguagem do povo, o mesmo afirmava que,

quanto mais eu procurava me aproximar da linguagem do povo a fim de melhor compreendê-la, mais eu era desafiado pela realidade mesma das camadas populares. (...) Em um certo momento - por volta de 1958 - houve um salto: eu vi que era preciso conceber a educação brasileira como um esforço de clarificação da consciência crítica das massas, para que assim elas pudessem perceber sua realidade. (...) Mas, mesmo depois dessa ruptura, minha continuação marcada por ilusões idealistas: eu estava mais preocupado com a clarificação de uma consciência em si do que com a consciência da experiência prática e da participação popular. Mais tarde eu compreendi a importância capital das estruturas sociais sobre a consciência oprimida. Eu vi que a prática pedagógica implica um trabalho efetivo para mudar essas estruturas. (Paulo Freire, 1972, citado por Beisiegel, 2008, p.41)

Numa entrevista dada acerca dos primeiros trabalhos pedagógicos no SESI, Paulo Freire, destaca a seguinte afirmação de um dos sujeitos envolvidos nesse processo:

Há coisas que o Doutor não sabe. Para ele é fácil. Ele volta para casa, depois do trabalho, e encontra um local para andar e pode, assim, espairecer. Ele pode escutar seu filho. Se ele pode é também porque seu filho comeu. Ele não tem fome. Nosso caso é em tudo diferente. Nós vivemos numa favela. Há uma só peça, um só cômodo, para fazer tudo. Eu tenho três crianças que em geral não comeram bem durante o dia. Chego cansado, esgotado, irritado, triste, sem esperança, e vejo crianças que choram, minha irritação aumenta, eu bato nelas para encontrar um pouco de sossego e para descarregar minha raiva. Uma raiva que não vem das crianças, mas da vida. (Paulo Freire, 1972, p.11, citado por Beisiegel, 2008, p.38)

Sublinhamos este momento, considerando que esta exposição para as diferentes realidades vividas pelos diversos sujeitos permitiu que Paulo Freire despertasse para a criação do *Movimento popular*², onde se privilegiava a resolução de dificuldades de

² Paulo Freire, em 1961 no Recife, organiza um método de educação marcado pela *conscientização*, nascendo assim o *movimento de cultura popular*. (Hoffman, et al., 2014)

vida das pessoas em conjunto, ou seja, a grande inovação da educação do movimento passava pela resolução das dificuldades de vida sentidas nos bairros, nas favelas, nas periferias das grandes metrópoles. Tal como Freire e Nogueira (1989) sublinham,

esse movimento vai transformando o bairro, vai melhorando as condições e esse é o jeito de aprender. Nesse caminho nasce a *Educação Popular*. Através da *Educação Popular* as pessoas do bairro ou da favela aprendem a transformar suas dificuldades em melhor viver. Essa educação acontece ao mesmo tempo em que a cidade muda de cara e vira melhor viver. O *Movimento Popular* é a escola viva onde isso ocorre. (...) Essa é a origem dos conteúdos da Educação Popular (p.66).

Segundo Hoffman, et al., (2014), um outro marco histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, influenciado pelas experiências de Freire anteriormente referidas, surgiu em 1963, quando o educador e a sua equipa alfabetizaram em apenas 45 dias, 300 trabalhadores de cana-de-açúcar, em Angicos, no Rio Grande do Norte. O facto desta metodologia Freireana visar a emancipação dos sujeitos, despoletou uma atenção da massa conservadora brasileira, na medida em que as mentes dos oprimidos estavam a abrir-se de tal forma que iria começar a causar estragos nos interesses da elite burguesa do Brasil, foi então que em 1964 se deu o golpe militar e Paulo Freire, bem como diversos elementos de movimentos sociais foram perseguidos com o intuito de os aprisionarem “por alfabetizar adultos e conscientizá-los de seu papel político e social” (p.4). Após 16 anos de exílio, Paulo Freire e a sua família voltaram à sua terra natal, e foi nas eleições para a prefeitura de São Paulo que em 1988 pela primeira vez um partido popular ganhou as eleições pela mão da prefeita Luiza Erundina de Sousa, sendo assim que em 1989, Paulo Freire foi nomeado secretário municipal da educação, onde criou o MOVA, o movimento de alfabetização que privilegiava um formato público de apoio a salas comunitárias de educação de jovens e adultos.

1.1. O Projeto MOVA- Brasil

O MOVA surgiu então da proposta pedagógica referida no ponto anterior deste capítulo, implementada entre os anos de 1989 e 1992, pela mão do educador Paulo Freire, enquanto secretário da educação do município.

Paulo Freire filiou-se no Partido dos Trabalhadores (PT) em São Paulo, e entre 1980 a 1986 foi supervisor de um programa de alfabetização de adultos da responsabilidade do partido. Esta oportunidade levou-o à expansão do MOVA e permitiu unir o poder público municipal e entidades de movimentos populares e sociais, o que não era uma prática habitual.

A inspiração dada pelo MOVA-São Paulo passou por desenvolvimentos e transformações ao longo dos tempos. Em 2015 encontra-se na 6ª etapa e denomina-se MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania. Assume este formato desvinculado do Estado e envolve entidades da sociedade civil na luta contra o analfabetismo para a inclusão social dos milhões de grupos desfavorecidos analfabetos, através de processos de alfabetização. (Nascimento & Silva, 2011)

O Projeto MOVA-Brasil abrange cinco regiões do Brasil - Sul, Sudoeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte - e desenvolve a sua ação em dez estados. Trabalha em conjunto com cerca de 1600 parceiros públicos e privados, na sua maioria entidades de movimentos sociais, secretarias de educação, empresas e entidades religiosas, e esta rede de parceiros é imprescindível de modo a garantir a exigência da proposta de alfabetizar milhões de cidadãos em situação de analfabetismo.

A justificativa da atuação do MOVA-Brasil no quadro educativo, passa pela consciência de que:

A decisão de alfabetizar uma parcela da população jovem, adulta e idosa é uma tarefa desafiadora nos aspetos pedagógicos, políticos, sociais, éticos e operativos, uma vez que as pessoas não foram apenas destituídas do direito de ler e escrever, mas são também impedidas de outros direitos sociais que fazem de uma pessoa comum uma cidadã do mundo. Portanto, trata-se de uma questão de classe social, de democratização dos bens imateriais que a humanidade já produziu e continua produzindo. Ainda mais na sociedade atual, na qual a leitura e a escrita de diferentes códigos e símbolos são determinantes para as pessoas se sentirem pertencentes ao mundo. As mudanças sociais

motivadas e movidas pelas novas tecnologias da informação e comunicação foram tantas que alguns comportamentos, há algumas décadas absolutamente inimagináveis, hoje fazem parte do nosso cotidiano. (Nascimento & Silva, 2011, p. 9)

O MOVA-Brasil considera que fazem sentido as parcerias e as redes de colaboração criadas com todos os intervenientes no processo, e justifica a sua importância por duas ordens de razões. A primeira pelo facto de o analfabetismo ser uma responsabilidade da sociedade onde imperam desigualdades sociais e, por isso mesmo, ser fruto de tais disparidades. A segunda razão resulta do facto do Governo, sozinho, não conseguir responder às necessidades de alfabetização existentes no País. Desta forma, a rede de parceiros que o projeto cria, recria e mantém, permite a multiplicação das ações e, ainda, que diferentes setores da sociedade brasileira se unam em prol de justiça social, abrangendo e conscientizando os mais variados tecidos sociais.

O projeto MOVA-Brasil guia-se pelo legado Freiriano, e assume o desafio de alfabetizar milhares de pessoas considerando a sua própria realidade, mas sem se restringir unicamente às realidades locais. Através de uma prática que permite a ampliação da “Leitura de Mundo” absorvem-se diferentes realidades que possibilitam ao educando transformar o seu contexto singular.

Da mesma forma que a transformação do educando é importante para atingir a proposta da aprendizagem, esta transformação “também é estendida ao educador e coordenador, ou seja, faz parte da proposta e objectivo do projeto que estas pessoas também sejam formadas por meio de ações de educação continuada” (Nascimento & Santos, 2011, p.34).

O programa MOVA-Brasil centra-se em quatro grandes linhas de ação: 1) contribuir para a redução do analfabetismo no Brasil, através do fortalecimento da cidadania dos seus formandos, bem como a construção de políticas públicas para a educação de jovens e adultos (EJA); 2) manter e estabelecer parcerias com outros projetos e, ainda, com organizações, sindicatos, movimentos sociais, movimentos populares e governos; 3) assegurar o estabelecimento de turmas de alfabetização de jovens e adultos em áreas consideradas prioritárias para os parceiros envolvidos no projeto; 4) apostar na formação do seu corpo pedagógico, ou seja, formar coordenadores

de pólo, assistentes pedagógicos, coordenadores locais e alfabetizadores (Nascimento & Santos, 2011).

1.2. Estrutura do MOVA e os seus intervenientes

A estrutura organizacional do projeto MOVA é constituída pelo comité gestor, a coordenação técnico-pedagógica nacional, os pólos, os núcleos e, finalmente, as turmas.

O Instituto Paulo Freire (IPF) é responsável pela conceção e execução do Projeto, bem como pela formação pedagógica dos educadores. A Federação Única dos Petroleiros (FUP) executa a articulação social e política das ações do Projeto, e a Petrobras (Petróleo Brasileiro S.A.) assegura o departamento financeiro do Programa Desenvolvimento & Cidadania. Estes são os parceiros/intervenientes do comité gestor do MOVA-Brasil, instituições que “têm histórico em ações educativas, de mobilização social e de geração de emprego e renda” (Nascimento & Silva, 2011, p.32).

O comité gestor articula decisões e desenvolve ações, fundamentando-se na gestão compartilhada, garantindo, desta forma, segundo Nascimento e Silva (2011),

a definição da abrangência geográfica, das parcerias previstas, dos participantes prioritários, do uso das marcas e comunicação, dos critérios para contratação de colaboradores (...) estabelecer o diálogo junto aos parceiros e articuladores sociais para assegurar contrapartidas, como também acompanhar as ações de gestão local desenvolvidas. (p.32)

O MOVA-Brasil: Desenvolvimento e Cidadania, dispõe de salas no estado de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Sergipe. Esta abrangência só é exequível dada a rede de parcerias, pois as mesmas contribuem de inúmeras formas, tais como a cedência de infra-estruturas para que as equipas de pólos e turmas se estabeleçam numa determinada comunidade e apoio a deslocações para visitas, formações, encontros de educandos, etc. A coordenação técnico-pedagógica nacional destaca que um dos principais desafios que o MOVA-Brasil enfrenta com a educação de Jovens e adultos passa pela,

dispersão geográfica das turmas, pois, geralmente, as comunidades localizadas nas áreas prioritárias não estão contempladas pelas políticas públicas locais e

redes de ensino. Tal situação vem exigindo do comitê gestor o levantamento de estratégias para superação por meio da articulação de parcerias com os diversos segmentos. (Nascimento & Silva, 2011, p.32)

A coordenação técnico-pedagógica nacional tem a responsabilidade de assegurar a concretização dos princípios político-pedagógicos do projeto, nomeadamente a gestão das ações efetuadas e a qualidade do trabalho educacional que é realizado. O processo de coordenação implica criar vias que permitam atingir a implementação das orientações políticas definidas pelo comitê e, por isso, privilegia-se a constante avaliação e acompanhamento dos planos de trabalho nos pólos.

Na perspectiva da práxis há também uma preocupação em incentivar e garantir o registro das atividades de gestão do projeto e de práticas alfabetizadoras desenvolvidas nos pólos, como ferramenta de reflexão e aperfeiçoamento da própria prática. Para garantir a interface entre o projeto MOVA-Brasil e demais projetos da EJA e promover a integração do Projeto a outras ações, a coordenação técnico-pedagógica nacional participa de fóruns, dentre outros espaços de discussão da política de Educação de Jovens e Adultos. (Nascimento & Silva, 2011, p.33)

Os pólos estão organizados por núcleos e respectivas turmas e, tal como referido anteriormente, funcionam geralmente em espaços cedidos por parceiros do projeto. As equipas são compostas pelo coordenador de pólo, assistente pedagógico e auxiliar administrativo. Em colaboração direta com a coordenação técnico-pedagógica nacional, estas equipas asseguram a gestão do projeto em comunidades onde se estabeleçam turmas do MOVA-Brasil, desta forma,

a partir do calendário estabelecido, os pólos são responsáveis pela organização e execução do plano de trabalho nas dimensões político-pedagógica e administrativa, pelo desenvolvimento da seleção e formação inicial e continuada dos educadores, e o acompanhamento pedagógico aos núcleos e turmas. A coordenação de pólo busca ainda estabelecer relações com outras experiências de EJA e subsidiar o diálogo de continuidade do atendimento dos

sujeitos do Projeto nas redes de ensino e demais programas de Educação de Jovens e Adultos. (Nascimento & Silva, 2011, p. 33)

Os núcleos são formados com base nos recursos disponíveis para cada turma. Considerando esse fator, são definidas, em média, 15 turmas por núcleo, de forma a favorecer um ambiente pedagógico cujas necessidades básicas sejam garantidas, acompanhando, assim, de forma eficaz, as turmas a atender. Desta forma, os núcleos contam com,

um coordenador local que acompanha todas as turmas in loco e organiza reuniões/formações semanais com os 15 monitores. Para garantir o acompanhamento mensal do coordenador local a todas as turmas e a realização das reuniões semanais, sugere-se que as turmas não devem ser organizadas de forma dispersa geograficamente, considerando a oferta de serviços de transporte para as localidades e a segurança dos educandos e educadores. (Nascimento & Silva, 2011, p. 34)

O projeto funciona a nível nacional e a rede de parceiros, criada através de todos os intervenientes dos processos que envolvem o MOVA-Brasil, fundamenta-se na gestão compartilhada que o próprio comité gestor trabalha e implementa. Desta forma, o mapa de municípios que o projeto estabelece é constituído através da articulação social dos núcleos mediante o diálogo com os parceiros locais, que indicam as necessidades de cada núcleo. Fruto desta rede de parceiros, o MOVA está, neste momento, presente em mais de 190 municípios do Brasil.

Segundo Nascimento e Silva (2011) ser educador no universo do projeto MOVA-Brasil é uma forma de vida pois, segundo o legado Freireano, “refere-se à necessidade de se assumir como sujeito consciente de suas escolhas e opiniões e da negação da neutralidade da educação de maneira ética e estética” (p.35).

O educador popular assume a responsabilidade de privilegiar o diálogo com o meio para que a prática educativa se desenvolva numa relação de partilha entre educadores e educandos. São fomentados ambientes propícios à expressão de saberes, onde se reconhecem as diferentes experiências, se apresentam e se recriam conhecimentos. Assim, “o educador tem o papel de assegurar a concretização dos princípios político-pedagógicos do Projeto MOVA-Brasil e a qualidade do trabalho

educativo realizado com as turmas, desenvolvendo conteúdos relativos à especificidade da EJA e ao processo ensino-aprendizagem” (p.36).

Ao longo das etapas que o projeto desenvolveu, um dos dados destacados em relação aos educadores revela que é essencial que o educador faça parte da comunidade onde se estabelece a turma. O envolvimento direto do educador no contexto do educando facilita o desenvolvimento do trabalho, pois este reconhece-se e identifica-se com a realidade vivida pelos elementos da comunidade.

Os educandos e educandas do MOVA-Brasil são, maioritariamente, oriundos de classes sociais com um baixo poder económico, fruto das desigualdades sociais vividas no Brasil. Por norma, são sujeitos com um património cultural muito específico, e num mesmo município é frequente a coabitação de diversas minorias culturais.

Segundo o legado Freireano, é necessário que os formandos se assumam como sujeitos da sua própria história, do seu próprio processo de alfabetização e de desenvolvimento humano e,

A partir dos seus conhecimentos prévios, experiência de vida e do elevado potencial comunicativo – a oralidade, os(as) educandos(as) compreendem o processo de ensino-aprendizagem como motivador da construção e ressignificação de suas narrativas. A subjetividade dos(as) educandos(as) assume uma importância cada vez maior no processo de formação, de ensino-aprendizagem, que implica recuperar a história das pessoas e suas comunidades como elemento fundamental da identidade de cada um e do grupo como um todo. Para tanto, é imprescindível que os(as) educadores(as) estejam preparados para o uso de variadas linguagens (a dança, a música, a poesia, a pintura, o trabalho de corpo, etc.) capazes de lidar com a heterogeneidade do grupo, corresponder às diversas expectativas e necessidades reais individuais e colectivas e de abordar as temáticas do cotidiano dos(as) educandos(as) nos aspetos socioeconómicos, ambientais, culturais, etc. (Nascimento & Silva, 2011, p.36)

De acordo com os autores anteriormente citados, nas práticas pedagógicas do MOVA-Brasil os educandos desenvolvem-se e descobrem-se enquanto seres críticos do mundo em que habitam, passando a sentir-se mais aptos para agir nesse mundo de acordo com aquilo em que acreditam. Este processo potencia a recriação dos saberes

culturais, bem como “a dimensão coletiva da cidadania, que não pode ser construída sem a sua participação ativa na construção de um mundo mais justo e solidário.” (p.36) A identificação e o reconhecimento do seu mundo é, pois, o grande potenciador do papel ativo na comunidade e, paralelamente, na sociedade.

De forma a permitir aos leitores um acesso à concepção do currículo que sustenta o trabalho realizado no MOVA-Brasil apresentaremos, no ponto seguinte, uma resenha histórica do desenvolvimento da ferramenta pedagógica: currículo, e terminaremos com o foco no currículo que se desenvolve dentro do projeto.

2. Conceção de currículo

Os referenciais curriculares que são propostos no MOVA-Brasil fazem parte de uma concepção de currículo que se encontra em permanente construção. De forma a contextualizar estas referências, é necessário esclarecer o que se entende por currículo no mundo e no universo do projeto em questão. Nascimento e Silva (2011) sublinham que as concepções de currículo existentes vão ao encontro dos diferentes períodos históricos em que as mesmas se desenvolveram e, desta forma, sublinha que existem três vertentes teóricas do currículo: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

No primeiro capítulo desta investigação, no ponto 2.1, explorámos a pedagogia de orientação crítica e enunciámos algumas linhas do desenvolvimento desta orientação educativa. De forma a não nos tornarmos repetitivos, decidimos sintetizar as concepções de currículo.

Segundo Varela (2013) foi na década de 50 que as teorias tradicionais de currículo surgiram através de Bobbit, nos Estados Unidos da América, com a publicação do seu livro “The curriculum”. A visão tradicional do currículo sustenta-se em duas teorias, o Taylorismo e Fordismo, cujo objetivo era a produção em massa e em série, numa dinâmica empresarial. Relacionando-se diretamente com a produção industrial, as concepções de currículo da época baseavam-se no modelo organizacional e administrativo, privilegiando a dimensão técnica em contexto de sala de aula. O Taylorismo é concretizado na escola por meio da padronização dos processos pedagógicos, sendo os alunos vistos como um produto fabril. O currículo é desenvolvido com uma pormenorização definida por objetivos, procedimentos e

métodos, que visam resultados passíveis de serem mensurados. Ou seja, procura formar alunos, matéria-prima destinada a executar tarefas específicas num mercado de trabalho fortemente especializado. Como refere Apple (1998), o processo de escolarização vigente procurava preservar o consenso cultural e, ao mesmo tempo, destinar aos indivíduos um “lugar adequado” numa sociedade industrial e independente.

A partir dos anos 60 as transformações sociais que caracterizaram este período foram potenciadas pelas críticas ao currículo tradicional. A escola era vista como parte do aparelho ideológico do estado (Althusser, 1970); como reprodutora da estrutura social (Bourdieu & Passeron, 1970), e também orientada pelos interesses da classe capitalista (Bandelot & Establet, 1971).

Neste contexto as críticas ao currículo centram-se no pressuposto de que as práticas de ensino não são inócuas, e que o currículo é uma práxis e não um objeto estático. Como tal, as funções que cumpre são a expressão direta do projeto cultural e social da sociedade em que se desenvolve, sendo realizado através dos conteúdos, do formato que apresenta e das práticas que gera em seu torno (Varela, 2013).

Silva (1999, citado por Nascimento & Silva, 2011), sublinha que a I Conferência sobre o Currículo realizada por Pinar nos anos de 1970 possibilitou o aparecimento de duas tendências críticas referentes ao currículo: uma fundamentada pela orientação marxista, através da visão de Gramsci e da escola de Frankfurt, e outra de orientação fenomenológica e hermenêutica.

Segundo Varela (2013) as teorias pós-críticas surgem a partir dos anos 90 e dão ênfase ao multiculturalismo. Abordam temas como a identidade, a cultura, o género, a sexualidade, entre outros. Esta concepção de currículo fundamenta-se no pressuposto de que é indispensável e fundamental considerar as especificidades do ser humano, a heterogeneidade da população, a sustentabilidade do planeta, a complexidade da globalização e da tecnologia, para que as práticas educativas sejam reconhecidas pelos alunos, em contexto de sala de aula.

O projeto MOVA-Brasil trabalha em prol de um proposta curricular cuja concepção de educação e de currículo privilegia o pensar e o interpretar o mundo numa perspectiva Freireana, tal como podemos verificar seguidamente,

o projeto MOVA-Brasil caminha por meio de um rico processo coletivo e dialógico, em seus diferentes momentos de formação, visando à construção de uma concepção de currículo que se articula a uma perspectiva de educação

integral, no sentido de romper as barreiras que separam e fragmentam os diferentes conhecimentos em disciplinas estanques, fechadas em si mesmas. Ao contrário disso, no MOVA-Brasil se instituem práticas que transcendem às disciplinas, a partir de uma lógica interdisciplinar, que reconhece o multiculturalismo, a interculturalidade e vai na direção de abordagens intertransculturais e intertransdisciplinares (idem), compreendendo os conhecimentos e os saberes dos sujeitos envolvidos no processo de construção de suas aprendizagens. (Nascimento & Silva, 2011, p.32)

2.1. Eixos curriculares do MOVA-Brasil: Desenvolvimento e Cidadania

No projeto MOVA o espaço educativo é sentido como um lugar privilegiado para a interação e o entrelaçamento das culturas, e o currículo é uma peça-chave na medida em que é a partir deste que a multiculturalidade emerge por meio das aprendizagens realizadas em conjunto, numa visão que vai além da visão interdisciplinar e multicultural. Neste sentido,

trata-se de incluir neste rico movimento formativo, de ação-reflexão-ação, além de estudos das suas próprias experiências e dos fundamentos que já têm sido utilizados na história do projeto MOVA-Brasil, novas perspectivas teóricas de currículo que apontam para a continuidade dos trabalhos interdisciplinares e até mesmo transdisciplinares, incluindo nos processos de alfabetização, alguns novos referenciais que indicam que a aprendizagem começa com base nas relações pessoais e interpessoais para, em seguida, incluir os conteúdos da ciência e dialogar também com outras dimensões da nossa humanidade – como, por exemplo, a emoção, a afetividade e a capacidade de se relacionar e de conviver com outras culturas. (Nascimento & Silva, 2011, p.53)

As realidades distintas de cada educando do MOVA implicam diferentes práticas educativas, das quais resultam inúmeras experiências que são alvo de reflexão e de diálogo, de modo a contemplar “de forma ainda mais inclusiva e inovadora, toda essa diversidade geográfica, étnica e cultural encontrada no Projeto MOVA-Brasil, que

aceita o desafio da complexidade da educação popular na perspectiva da pedagogia libertadora” (Nascimento e Silva, 2011, p.53)

Os mesmos autores prosseguem, afirmando que o currículo inter-transcultural é a chave para cooperar na construção democrática da concepção de currículo. Destacam que a partir da cultura dos educandos e das suas distintas e singulares identidades é possível ir ao encontro da metodologia Freireana, das diretrizes curriculares do MEC, das determinações da Unesco e da ONU.

Desta forma, os eixos curriculares do MOVA defendem que,

a questão étnico-racial, a Carta da Terra³ e seus princípios e valores devem também ser tratados como possíveis temas geradores universais, sempre em diálogo com os contextos comunitários e educacionais onde ele se constrói. Podemos sintetizar tais princípios e valores: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito à natureza, responsabilidade compartilhada e diversidade étnico-racial.” (p.54)

2.1.1. Ambiente educativo das práticas do MOVA-BRASIL

Segundo Nascimento e Silva (2011) o ambiente educativo das salas do MOVA é orientado pelos princípios da convivência plena e da inclusão. Em cada espaço de aula a diversidade é entendida como uma fonte de conhecimento das diferenças e das semelhanças entre as culturas, representativa da sociedade multicultural em que vivemos. Nas palavras dos autores, “como forma de concretizar esses princípios, destacamos: compromisso, solidariedade e colaboração, alegria, combate à discriminação, disciplina e tratamento adequado aos conflitos que ocorrem no dia-a-dia, respeito ao outro, respeito às ideias, conquistas e produções dos educandos.”(p.54). É neste ambiente educativo enriquecedor que se desenvolvem as atividades do projeto.

³ Carta da Terra- Directrizes disponíveis no ANEXO 1 da presente investigação para consulta.

2.1.2. Ambiente físico do núcleo e materiais

Tal como referimos anteriormente (ponto 1.1 deste Capítulo), a rede de parcerias construída em volta do MOVA permite encontrar infra-estruturas que sustentam o estabelecimento de salas de aula. Desta forma, e no que concerne ao ambiente físico de cada núcleo, o projeto depende dos meios e das condições que as parcerias estabelecem. Na realidade, e em consequência desta organização de base colaborativa, o projeto oferece

condições adequadas para o bom funcionamento da prática de sala de aula (...)
Para tanto, destacamos: ambiente físico educacional em condições satisfatórias para a realidade do Projeto MOVA-Brasil, espaços e mobiliários que favoreçam as experiências dos educandos, materiais variados e acessíveis aos educandos, espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos jovens, adultos e idosos. (Nascimento & Silva, 2011, p.55)

Montezano, Munck e Silva (2011) acrescentam que é necessário definir os intervenientes deste processo e criar meios entre os parceiros que possibilitem fornecer aos educandos não só o acesso ao espaço da sala de aula, mas também aos materiais mais básicos, tais como o lápis, a borracha, o caderno. Grande parte dos educandos do MOVA não têm poder económico para os adquirir, e é neste sentido que as inúmeras parcerias têm um papel fundamental para a concretização dos processos de alfabetização dos formandos.

2.1.3. A planificação do ensino e as práticas pedagógicas

Pensar na planificação do ensino e na práticas pedagógicas no MOVA-Brasil leva-nos a destacar a origem deste movimento: a “educação popular”.

Consequentemente, comprometer e envolver os diversos intervenientes do processo no desenvolvimento curricular é uma das linhas de força do MOVA. Desta forma, privilegia-se a opinião dos educandos e das comunidades onde estão inseridas as turmas, e a análise da realidade local é o que alimenta os processos de ensino e de aprendizagem.

No MOVA o projeto eco-político-pedagógico (PEPP) é elaborado e desenvolvido por todos os intervenientes do processo, e assenta num diálogo constante entre os diversos pólos. O PEPP é composto por uma variedade de estratégias e de recursos de ensino e aprendizagem, desenvolve práticas pedagógicas que respeitam a diversidade, as diferenças sociais, étnicas e culturais, e valoriza as distintas linguagens (simbólica, verbal, imagética e corporal) como meio do fortalecimento dos processos de formação.

Segundo Gonzaga et al. (2013) o fator diferenciador do PEPP é a dimensão eco-pedagógica, unida ao projeto político-pedagógico. Esta dimensão surge por meio de um “novo paradigma forjado em um contexto social, político e económico de crise do sistema capitalista, que tem origem e consequências que afetam direta e profundamente o meio ambiente” (p.30). Na medida em que o contexto da sociedade em que nos inserimos privilegia a produção de capital e o consumo excessivo e extravagante de recursos naturais, gerando tanto riqueza quanto miséria, o PEPP surge como “uma proposta de transformação de uma sociedade que vive o limiar do risco para uma sociedade autoreflexiva, autocriativa.” (p.30-31)

3. Conhecimento e aprendizagem nas salas de aula do MOVA

A coordenação pedagógica do projeto MOVA-Brasil acredita que a evolução do programa e as diversas experiências prático-teóricas desenvolvidas ao longo da atividade do projeto permitiram a recolha de dados que se consubstanciaram em avanços nesta sua tarefa de alfabetizar jovens, adultos e idosos: “nem sempre nos damos conta dessa realidade nem sequer percebemos que estamos aprendendo por ‘saltos’ e ‘mudanças’ significativas em relação ao que o nosso projeto estabeleceu lá na sua origem, lá na sua origem, lá no seu início” (Nascimento & Santos, 2011, p. 10).

Os mesmos autores, elementos da coordenação pedagógica do projeto MOVA-Brasil, prosseguem afirmando o seguinte:

Cada detalhe e aspeto da vida que nós humanos produzimos diariamente pode ser interpretado de várias formas e maneiras, sob diversos ângulos e pontos de vista. Como a realidade nunca se revela de forma completa e direta a ponto de sermos capazes de descreve-la de um modo conclusivo e definitivo, é razoável

pensarmos que não existe uma verdade absoluta que seja capaz de explicá-la. A realidade nunca é a coisa em si que percebemos, e é bem mais complexa que a imagem que conseguimos construir dela por meio da nossa subjectividade. A verdade aqui é entendida como aproximação da realidade e jamais o próprio real. (p.9)

Sobre este aspeto sublinhamos o facto de as salas de aula do MOVA-Brasil privilegiarem o “formato aberto”, ou seja, acolherem nas práticas de ensino os saberes oriundos dos educandos. Este procedimento metodológico implica um trabalho de coordenação pedagógica exigente, de forma a permitir uma ligação entre os conhecimentos adquiridos pelos educandos nas suas experiências de vida e o acréscimo de “outros saberes historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade.” (p.11).

Os espaços de alfabetização do MOVA são ricos em contribuições dadas pelos educandos. Estas têm por base as suas culturas e saberes distintos, são uma peça-chave no processo metodológico e, de acordo com a proposta educativa de Paulo Freire, constituem-se como a base para o processo de alfabetização. Desta forma, o papel de educador é a de “incentivador” às aprendizagens dos alunos, mas também de “problematizador”, sobretudo quando surgem conflitos no processo de descoberta do código escrito:

a aquisição da leitura e da escrita por parte dos educandos passa, necessariamente, por uma intervenção do educador na condição do par mais experiente, como preconiza Vygotsky (1991), e pelas hipóteses desses educandos a respeito de suas construções diante do desconhecido à sua frente e da novidade que começa a ser gestada em suas mentes. (Nascimento & Santos, 2011, p.11)

Considerando as contribuições de Vygotsky na pedagogia Freiriana, os autores atrás citados analisam outro aspeto importante do trabalho do MOVA-Brasil. Destacam que a acumulação de conhecimento não significa, necessariamente, uma aprendizagem; decorar e repetir, não significa aprender. Aprender está ligado ao que faz sentido - ao que sentimos e entendemos do mundo em que estamos inseridos – pelo que importa o

estabelecimento de relações entre o vivido e o significado que é retirado dessas vivências.

Para além desta dimensão das vivências que estão implícitas aos processos de aprendizagem, o legado Freiriano considera que é indispensável o entendimento da educação como um ato político. Este aspeto também é assumido pelo MOVA-Brasil. Como referem Nascimento e Santos (2011), nas práticas educativas promovidas por este projeto, a educação é entendida como um ato político,

que busca desenvolver um processo de emancipação e humanização do educando e de todos os envolvidos como se pretende aqui, exige pensá-la para além da lógica do mercado, substituindo, em grande medida, a competição pela colaboração, o papel do indivíduo - isolado em seu próprio mundo - pelo papel do cidadão, atuando numa colectividade e comprometido com a sociedade da qual participa ,fazendo sua própria história e reescrevendo-a. (p.12)

A oportunidade de desenvolver a educação por meio de um processo colaborativo e de respeito entre o educador e o educando possibilita a partilha de conhecimentos e incentiva a responsabilidade individual na construção de novos conhecimentos. O contributo do educador resulta de procedimentos metodológicos que auxiliam os educandos a reconhecerem o seu próprio conjunto de saberes e a investigarem o que querem saber, de forma a melhorarem as suas condições de vida. Assim, “esses saberes devem ser sempre contextualizados a fim de que os educandos percebam a importância desses conhecimentos para as suas vidas e possam, desse modo, saber mais e melhor.” (Nascimento & Santos, 2011, p.13)

Segundo Soares (2000, citada por Nascimento & Silva, 2011),

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não saber ler e escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta (...) não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, e usa-as, lançando mão de um *instrumento* que é alfabetizado (...) pede que alguém leia para ele a carta que receber, ou uma notícia de jornal (...) não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem um certo nível de letramento. (...) Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, saber ler e escrever, não cultivar nem exercer

práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, (...) tem dificuldades para escrever uma carta, (...) é alfabetizada mas não é letrada. (p.27)

A citação anteriormente apresentada descreve o processo que é desenvolvido no projeto MOVA-Brasil. O processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita é realizado a partir da leitura do mundo, da realidade dos educandos, debatendo, identificando e problematizando as questões e as situações que lhes são mais significativas, de forma a potenciar ações de intervenção que originem alternativas de transformação dessas realidades.

Desta forma, na visão do MOVA os programas de alfabetização são orientados para a “criação de múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagem, para a valorização dos saberes prévios e cultura dos jovens e adultos.” (Nascimento & Silva, 2011, p.27).

4. Os processos de alfabetização e de “letramento”

De acordo com o MOVA, e segundo o legado de Paulo Freire, a alfabetização e o “letramento” são duas etapas indissociáveis do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

As suas especificidades contribuem para a criação de condições que permitem aos educandos exercer a sua cidadania: no processo de alfabetização os formandos adquirem as ferramentas necessárias para a descodificação dos códigos escritos, e o processo de “letramento” equipa-os para que, acedendo às várias formas de material escrito, assumam tarefas essenciais ao exercício da democracia: “Quanto mais me torno capaz de me afirmar como ‘sujeito’ que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo” (Freire, 2013, p.121).

De forma a cumprir a tarefa de alfabetização dos jovens, adultos e idosos que procuram as salas do projeto MOVA, o trabalho realizado pelos educadores orienta-se segundo os seguintes aspetos:

atenção ao processo de alfabetização de cada educando, ampliação da capacidade de leitura e escrita dos educandos, acesso e aproveitamento dos espaços de leitura, acesso a diversos géneros discursivos, de acordo com cada realidade, alfabetização matemática, ampliação dos conhecimentos

matemáticos para o exercício da cidadania, abordagem interdisciplinar dos conteúdos de ensino, indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento, entrelaçamento entre leituras da palavra e Leituras do Mundo, articulação entre os saberes dos educandos e os saberes historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade, alfabetização e letramento na perspectiva da Cidadania Planetária. (Nascimento & Silva, 2011, p.27)

Este processo educativo perspectiva o currículo como imerso na riqueza e na diversidade cultural dos educandos. Os processos de ensino utilizados possibilitam práticas agradáveis, interessantes e significativas, nas palavras de Padilha et al, (2011, citados por Nascimento & Silva, 2011),

uma prática pedagógica transdisciplinar, aberta a uma prática intertransdisciplinar, tem a ver com processos intencionais de encontros e relações humanas que permitem e provocam o desvelamento das diferenças, das semelhanças e dos hibridismos culturais, revelando as múltiplas identidades das pessoas envolvidas nesses encontros interculturais que se dão em ‘todos os cantos’, e no contexto do ‘Mundo Educador’. (p.58)

4.1. A organização didática do conhecimento

Como referido na concepção de currículo que sustenta o projeto, no MOVA-Brasil a organização didática do conhecimento não se atém a um molde fixo, restrito a disciplinas por áreas de conhecimento ou a sistemas culturais. Encontra-se, sim, sob uma constante mutação, para que a reflexão contínua permita,

a busca de um currículo que não fragmente o conhecimento historicamente construído mas que, ao mesmo tempo, dialogando com as ciências, inclua no processo de alfabetização outros saberes para além dos de conhecimento científico, como, por exemplo, as artes, a corporeidade, mobilizando, portanto, para além da cognição e da razão, a emoção, a afetividade, a sensibilidade humana. (Nascimento & Silva, 2011, p.59)

Neste sentido, a organização didática do conhecimento no MOVA-Brasil organiza-se em torno de processos humanizados e humanizadores, onde predomina o diálogo, a crítica, a política e a criatividade. A alfabetização de jovens, adultos e idosos - sujeitos cujo modelo tradicional de escola filtrou e expulsou - é regulada por um formato educativo diferente da escola que os formandos conheciam, e que apostou “no exagero da disciplina e das normas antidemocráticas, na falta de diálogo com os aprendizes, com o exagero da técnica em detrimento de outras dimensões humanas como a sensibilidade, a emoção, a afetividade” (Nascimento & Silva, 2011, p.59). A transformação de uma organização curricular para outra implica conflitos, dificuldades e, necessariamente, um diálogo entre as diferentes formas de organização, pois as transformações curriculares não se referem somente a componentes curriculares, as transformações implicam mudanças ideológicas e políticas.

O trabalho pedagógico assenta na relação que existe entre os sujeitos e entre estes e o mundo, de modo a viabilizar práticas interdisciplinares. Desta forma, os educadores e alfabetizadores dos pólos e dos respectivos núcleos constroem, em conjunto, matrizes curriculares a serem exploradas. Não é imposta uma organização curricular única, mas, antes, variações didáticas sobre o conhecimento, de acordo com as mudanças do contexto específico em que os educandos se encontram. Em síntese, a organização curricular do projeto MOVA-Brasil considera o universo disciplinar e interdisciplinar, o que pressupõe, segundo, Nascimento e Silva (2011) a necessidade de “construirmos um trabalho intertransdisciplinar – que leva em conta tanto as disciplinas, como a sua organização interdisciplinar mas, principalmente, a tentativa de organização dos saberes a partir de três sistemas culturais: simbólico, associativo e produtivo.” (p.60)

Para a concretização desta metodologia o MOVA-Brasil parte das relações humanas, ou seja, reconhece e conhece os seus educandos, por meio da descoberta das suas histórias de vida, sonhos, expectativas e visão do mundo. Desta forma, o ponto de partida do trabalho didático-pedagógico é o educando. Sequencialmente é realizado o que se designa por “leitura de Mundo”, que pressupõe a análise das situações mais significativas da realidade dos educandos. Este processo não ignora os referenciais curriculares definidos pelo Ministério da Educação e da Cultura, de modo a equiparar a formação fornecida aos vários níveis de escolarização legalmente existentes.

No que concerne à área de Língua Portuguesa o MOVA-Brasil propõe-se explorar: a leitura, a produção de texto, a análise linguístico-discursiva, considerando os diversos géneros discursivos, bem como a base alfabética, a formação e a decomposição

de palavras. Relativamente à Matemática, são consideradas as operações numéricas, o sistema monetário, os pesos e as medidas e, ainda, a geometria e a estatística. Finalmente na área dos Estudos da Sociedade e da Natureza é considerada a cultura e a diversidade cultural, o meio ambiente e os seres humanos, o corpo humano e as suas necessidades, as atividades de produção e as relações sociais, bem como a cidadania e a participação na sociedade. A promoção da saúde é uma preocupação do projeto, pelo que são trabalhadas temáticas que envolvem cuidados com a higiene e a saúde, segurança e alimentação saudável. De igual forma, a participação cidadão constitui outro foco de análise e de aprendizagem constante nas práticas educativas.

Tal como referido anteriormente, estes conteúdos são abordados inter e transdisciplinarmente, “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.” (Nascimento & Silva, 2011, p.63).

Assente na educação popular e na teoria de Paulo Freire, a proposta metodológica que o projeto MOVA-Brasil desenvolve fundamenta-se, avança e progride ao longo das diversas experiências desenvolvidas pelo movimento. Relacionando a leitura da palavra com a leitura do mundo, a atividade pedagógica desenvolve-se a partir do contexto real do educando. Os temas geradores - que guiam abertamente a seleção dos conteúdos a serem problematizados no processo de ensino-aprendizagem - emergem do estudo da realidade.

No entanto, Nascimento e Silva (2011) destacam que na perspetiva Freireana a definição do real nunca está completa, porém, quanto mais diversas forem as verificações realizadas mais perto estaremos de uma representação do real. Desta forma, “a verificação é, em todos os níveis, o instante decisivo do conhecimento da realidade. (...) o mundo é ‘minha verificação’, é feito de ideias verificadas, em oposição ao espírito, que é feito de ideias tentativas” (p.28). Esta leitura de Mundo inicial é o ponto de partida para a construção do projeto Eco-Politico-Pedagógico do projeto MOVA-Brasil. Esta “leitura do contexto” que os educandos e educadores fazem levanta “questões orientadoras e actividades de pesquisa, relatos de história de vida, debates (...) que possibilitam a identificação das situações significativas e a definição dos temas geradores, subtemas e conteúdos abordados” (p.28). Neste sentido, a criação de estratégias para a leitura e problematização da realidade dos educandos, o desenvolvimento de ações que considerem as diversas áreas de conhecimento, e a

utilização dos recursos mais adequados para cada situação específica de cada núcleo do MOVA, implica um exercício de análise contínua por parte de todos os intervenientes do processo.

5. A aposta na formação de educadores de EJA no MOVA

O MOVA-Brasil atribui ao educador um papel chave para a eficácia da educação que desenvolve, tal como referimos ao longo deste capítulo. Desta forma, existe uma forte aposta na formação dos educadores, através de formações iniciais e contínuas. Os educadores do MOVA-Brasil exercem as suas funções durante uma única etapa do programa, diretriz estabelecida pelo comité gestor. Não poderão voltar a exercer esta função no projeto, no entanto, em pesquisa bibliográfica é comum depararmo-nos com referências a educadores que se tornaram coordenadores de pólo, articuladores sociais, professores, entre outros. Esta prática produz uma rede de profissionais de carácter social cada vez mais forte e, desta forma, tal como referem, Nascimento e Silva (2011),

ao considerarmos a educação como uma ação política que, em nenhum momento, por meio de sua prática, é imparcial, e que a EJA deve estar alicerçada nos princípios da Educação Popular, no sentido da valorização da realidade concreta dos educandos como centro das ações político-pedagógicas, a formação dos educadores deverá estar pautada na perspectiva de que os mesmos desenvolvam competências que garantam o reconhecimento dessa realidade como foco do processo de ensino-aprendizagem. (p.65)

É neste sentido que os programas de formação para os educadores do MOVA-Brasil são contextualizados com as especificidades dos seus educandos, oferecendo aos educadores conteúdos vantajosos à sua prática. Assim sendo,

A situação social, étnica, racial, cultural e de aprendizagem dos educandos deve ser a referência para a formulação da ação formativa. Se concordamos com uma proposta que tem como principal objetivo desenvolver com os educandos a capacidade de refletir criticamente sobre a sua realidade e levantar ações de intervenção para a sua transformação, necessariamente o educador, no seu processo formativo, deve mergulhar, se encharcar dessa realidade. No

processo de imersão do educador na realidade dos educandos, está carregada de subjetividade, necessariamente o educador deve ter o domínio teórico que fortaleça a reflexão crítica sobre a mesma. (Nascimento & Silva, 2011, p.66)

A formação do corpo pedagógico que envolve o universo do MOVA é uma tarefa grandiosa. A organização forma assistentes pedagógicos, auxiliares administrativos, coordenadores locais, coordenadores de pólo e, ainda, educadores/alfabetizadores.

De modo a cumprirem os objetivos a que se propõem, as formações são organizadas em dois patamares: escala e nível: As formações de escala são de âmbito nacional e são dirigidas aos coordenadores de pólo, aos assistentes pedagógicos e auxiliares administrativos. As formações de nível são de âmbito estadual e local. As estaduais ocorrem nos pólos, e são destinadas aos coordenadores locais e educadores/alfabetizadores. As de nível local são realizadas pelos coordenadores locais, para os educadores/alfabetizadores.

Ainda no que se refere às formações por níveis, estas assumem dois formatos: formações iniciais, - que priorizam a metodologia, os objetivos, o funcionamento e a estrutura do projeto bem como o contexto e as políticas públicas que envolvem a educação de jovens e adultos; formações contínuas – que aprofundam o legado Freireano e são exploradas a metodologia e os processos referentes à leitura, à escrita, à alfabetização matemática e aos conteúdos base estabelecidos pelo MEC. É ainda realizada a prática da troca de experiências do dia-a-dia, como fonte de conhecimento.

Segundo Nascimento e Silva (2011) as ações de formação inicial e contínua utilizam, na sua prática metodológica, “os princípios da dialogicidade e da participação coletiva, onde a prática do Círculo de Cultura, por exemplo, é uma marca constante nos encontros de formação” (p. 66).

Os processos de formação contínua dos educadores do projeto, realizados através do acompanhamento pedagógico a que estão sujeitos os núcleos e as turmas, são alvo de uma constante análise. O processo educativo realizado nas salas do MOVA-Brasil está projetado segundo as diretrizes do comitê gestor, como podemos verificar na seguinte citação: “as ações de acompanhamento pedagógico in loco realizadas pelo coordenador de pólo e assistentes pedagógicos às formações semanais, e pelo coordenador local às turmas assumem um caráter formativo de extrema importância no alcance dos objetivos e metas do Projeto MOVA-Brasil” (p.73). Esta importância provém da riqueza dos diálogos que se estabelecem entre os coordenadores de pólo, assistentes pedagógicos e

alfabetizadores, mas também do constante acesso a dados relativos aos avanços e dificuldades das turmas e/ou das práticas metodológicas apresentados nas formações. Estas impressões contribuem “sobremaneira nas intervenções propositivas durante o acompanhamento, como também na indicação de conteúdos significativos a serem aprofundados nas ações de formação continuada junto aos mesmos” (p.75).

6. Os encontros de educandos e educandas do projeto MOVA-Brasil

Para os milhares de educandos e de educandas das salas MOVA, o projeto assume-se como o caminho que lhes permite atingir o sonho de ler, escrever e aprender o mundo. É neste sentido que o projeto continua a atuar na persecução de um sonho que provoque e fomente mudanças sociais e culturais nas vidas dos formandos. Assim sendo, o projeto MOVA acredita que o problema do analfabetismo no Brasil e da educação de jovens, adultos e idosos é uma representação clara das desigualdades entre as oportunidades oferecidas às diferentes classes da população, empenhando-se em trabalhar a educação dos excluídos, dos dominados do Brasil. O MOVA acredita que o primeiro passo para colmatar esta realidade é constatar-la efetivamente, e que, só assim se caminhará para a sua solução. O segundo passo é refletir e desenvolver uma proposta de intervenção que contemple um conjunto de ações, que trabalhe em função de resoluções.

Considerando a complexidade do modelo de proposta técnico-pedagógica do MOVA, cujas linhas orientadoras temos vindo a apresentar, consideramos oportuno expor a atividade dos “Encontros de Educandas e Educandos do Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania”, por se tratar de um exemplo do legado Freireano que permite recriar ações que, de facto, transformam o aluno.

Os encontros dos educandos(as) do Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento e Cidadania permitem que todos os envolvidos neste projeto de alfabetização de jovens e adultos tenham direito a contar a sua história no que se refere ao seu percurso de vida e de alfabetização no MOVA, relatar as experiências vividas e ouvir os trajectos de tantas outras pessoas.

A ideia dos encontros de educandas e educandos surgiu pela mão da diretora pedagógica do IPF, Francisca Pini e, segundo Nascimento e Silva (2011), todo o

percurso que envolveu a preparação do encontro até à sua realização tem sido tão importante quanto os resultados do próprio encontro. Os autores acreditam que o mesmo “representa uma espécie de grito dos excluídos da sociedade letrada e destituídos dos bens culturais que a humanidade já construiu e acumulou para usufruto de todas e todos, infelizmente, só alguns têm direito a esses bens, em detrimento de uma grande maioria.” (p.80).

Neste formato singular de encontro, que bebe da fonte dos círculos de cultura, os educandos “decidiram soltar essas vozes, há muito tempo entaladas nas gargantas, e fazê-las ecoar nos ouvidos sensíveis e insensíveis aos seus gritos por justiça social, que se concretiza na garantia dos direitos fundamentais como habitação, saúde, educação e outros.” (Nascimento & Silva, 2011, p.80)

A investigação que realizámos privilegiou o relato de diversos intervenientes do programa MOVA-Brasil e, neste sentido, os encontros de educandos e educandas causaram impacto nos investigadores, na medida, enquanto analistas das entrevistas que realizámos, nos revimos nos sentimentos dos intervenientes nos processos de alfabetização desenvolvidos pelo MOVA-Brasil.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

Metodologia do Estudo

1. Problemática e motivações do estudo

A presente investigação propõe-se analisar o projeto de alfabetização MOVA-Brasil: Desenvolvimento e Cidadania, particularmente a percepção dos formandos e de elementos das equipas pedagógicas do IPF no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem que são desenvolvidos. Este movimento, as práticas de alfabetização que implementa utiliza a metodologia Freireana que, além do desenvolver a percepção dos códigos linguísticos e matemáticos dos formandos, potencia o desenvolvimento da cidadania plena. Consequentemente, e de acordo com o que o MOVA defende, os processos educativos que são ativados são uma pegada consciente na sociedade, permitindo, assim, que os formandos passem de sujeitos passivos a sujeitos ativos da sua história no Mundo, efectivado no desenvolvimento local da sua comunidade.

O projeto MOVA fundamenta-se nos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos do Paulo Freire, ou seja, a ação pedagógica é desenvolvida com base na “leitura do mundo do educando”, na qual o formador e o formando identificam situações específicas do quotidiano com significado para os adultos em formação. Desta forma, o conhecimento que se constrói nesta ação visa problematizar a realidade vivida pelo formando e, a partir dessa compressão crítica do seu próprio mundo, os formandos e monitores/formadores, em conjunto, são incentivados a delinear ações de intervenção e a atuar como indivíduos conscientes na construção da sua realidade diária (Avona, 2011).

O que nos motivou para esta problemática foi acreditar na própria metodologia Freireana e na sua ligação direta à Leitura de Mundo, uma característica singular deste processo, cuja essência se fundamenta na compreensão de que, enquanto seres humanos, o nosso entendimento do mundo resulta das nossas experiências de vida. Estas, embora de carácter subjetivo, são construídas e desenvolvidas pelo cruzamento de inúmeras forças que estão ligadas aos modos de interação e às relações sociais. Desta forma, o que nos motivou, enquanto investigadores, foi pesquisar acerca de uma metodologia de alfabetização que eleva a prática educativa a uma prática de mundo diário, onde se

privilegia a transformação social do ser humano, o seu espírito crítico e a sua presença consciente no mundo.

É neste sentido que nos propomos investigar a relação entre o processo de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos formandos, bem como o desenvolvimento do *empoderamento* dos adultos em formação, considerando que este processo contribui para a capacitação de grupos que se encontram desprovidos de poder (Setti & Búgos, 2010). Pretendemos, ainda, apreciar o papel social dos intervenientes do projeto face à influência que um projeto como o MOVA exerce na condição de cidadão dos seus formandos. Além de ambicionarmos verificar os comportamentos que o grupo que frequentou o programa MOVA adotou, analisámos os significados que os sujeitos que investigámos atribuíram à ação por que passaram, e as implicações que esses significados tiveram naqueles que interagem com eles, bem como o impacto no desenvolvimento local das suas comunidades.

A necessidade de analisarmos diferentes atores do processo, no caso responsáveis (coordenação, monitorização, articulação social e comité gestor) e formandos do programa em estudo, surgiu pela indispensabilidade de acesso a distintas visões do processo.

2. Objeto, objetivos de estudo e questões de investigação

Sendo o objeto de estudo desta investigação o programa MOVA-Brasil: Desenvolvimento e Cidadania. O objetivo geral da presente investigação é compreender o impacto do programa MOVA nos participantes, tanto na dimensão pessoal, como social, como ainda no desenvolvimento local das comunidades.

Como objetivos específicos definimos os seguintes:

- Aferir se o empoderamento se ampliou nos grupos no decurso do processo de alfabetização, considerando o impacto do MOVA em alterações do quotidiano;
- Analisar o papel social dos grupos de formandos que passaram pelo processo de alfabetização no MOVA;

- Verificar de que forma os contextos de alfabetização do MOVA, promovem o desenvolvimento local das comunidades onde atuam, por meio da integração dos participantes no planeamento e no desenvolvimento de ações de intervenção para a transformação social da comunidade;

Para atingirmos estes objetivos definimos questões de investigação que passamos a enunciar:

1. De que forma o MOVA potenciou e/ou ampliou o empoderamento dos intervenientes?
2. Qual o impacto do MOVA no papel social dos intervenientes, no seu despertar da cidadania ativa?
 - a. Os formandos passaram a ter uma maior participação nos processos de tomada de decisões?
 - b. Os formandos passaram a ter uma maior consciência crítica em relação aos problemas da sua comunidade?
 - c. Os formandos passaram a participar ativamente na construção de soluções?
 - d. Os contextos formativos de carácter interventivo promovem o desenvolvimento da comunidade em que os formandos estão integrados?

3. Opções metodológicas

3.1. Fundamentação das opções metodológicas

O propósito deste estudo é analisar o impacto que o programa de alfabetização MOVA-Brasil tem nos diversos intervenientes. Considerando os objetivos e as questões de investigação que definimos e formulámos, optámos pela metodologia qualitativa, de cariz interpretativo. Como referem Bogdan e Biklen (1994) trata-se "uma metodologia

de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais" (p.11). Elegemos esta abordagem pois pretendemos compreender o que os participantes do programa MOVA “vivem” e de que forma estruturam o seu contexto social. Como é que referem os autores atrás citados, o nosso propósito é "a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação" (p.16).

Numa investigação desenvolvida no âmbito do paradigma interpretativo, o objeto de análise é composto pelo par “ação-significado”, ou seja, engloba, além do comportamento físico, os significados que são atribuídos pelo ator e por quem interage com o mesmo (Erickson 1986, citado por Boutin et al., 2005).

Pelos motivos apresentados este método de investigação mostrou-se o mais adequado, pois “a abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos (...) Se a ação humana é intencional, há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social” (Coutinho, 2011, p. 16-17). Assim, enquanto investigadores, tentaremos compreender e analisar de que forma os indivíduos interpretam as suas realidades e que significados atribuem a cada dinâmica que ultrapassam (Coutinho, 2011).

É ainda de sublinhar que a nossa análise não visa diretamente uma explicação, mas sim a compreensão de qual é o impacto de um processo de ensino-aprendizagem num contexto de alfabetização em intervenção comunitária, tanto nos formados, como no desenvolvimento das comunidades de onde eles provêm.

Quanto ao tipo, esta investigação é um estudo de caso. Merriam (1998, citada por Carmo & Ferreira, 1998) resume, em cinco pontos, as características dos estudos de caso.

O primeiro remete para o facto de ser um estudo “particular”, na medida em que se foca numa determinada situação, programa, pessoa ou instituição. Neste caso é analisado um programa de alfabetização específico, o MOVA-Brasil: Desenvolvimento e Cidadania, e um grupo de participantes que intervêm nos processos que este movimento implementa, embora desempenhando papéis distintos.

Uma segunda característica dos estudos de caso é o facto de ser um método “heurístico” na medida em que nos leva à compreensão do fenómeno em estudo, neste caso específico, a compreensão do impacto do programa na dimensão pessoal e social dos intervenientes deste processo de alfabetização.

Uma outra característica é serem considerados estudos “descritivos”, pois espera-se que o produto final seja uma descrição profunda do fenómeno. Na presente investigação uma descrição do impacto do programa MOVA em esferas definidas pela investigadora, e que incidem os diversos intervenientes do processos de alfabetização.

Os estudos de caso são ainda “indutivos”, na medida se recorre à indução, ou seja, pressupõe-se a obtenção de conclusões gerais a partir de premissas individuais. No nosso caso pretende-se verificar se o impacto do programa MOVA foi positivo num número finito de casos, e daí retirar as respetivas ilações.

Por último, o estudo de caso é um método “holístico”, na medida em que considera a realidade na sua globalidade. Na presente investigação foi considerado o contexto real dos protagonistas que investigámos.

De acordo com Sousa (2009), o caso específico que é analisado através de um estudo de caso permite a compreensão aprofundada de uma problemática em particular, inserida num contexto específico e no seu ambiente natural. Desta forma, o investigador identifica e estuda os distintos processos que decorrem e as relações entre factos e/ou acontecimentos (Bell, 1993, citado por Sousa, 2009).

Assim, é de sublinhar que a nossa análise não visa diretamente uma explicação, mas sim a compreensão acerca do impacto que este processo de ensino-aprendizagem num contexto de alfabetização em intervenção comunitária possa ter nos seus intervenientes e no desenvolvimento local das suas comunidades.

3.2. O contexto da investigação

No Universo de 3 Núcleos representantes do estado do Ceará no Nordeste do Brasil, o nosso foco foram os seguintes municípios: Caucaia, Fortaleza e Maranguape. Assim sendo, iremos caracterizar, brevemente, cada uma destas regiões, de forma a facilitar o envolvimento do leitor no conhecimento do contexto das mesmas.

Segundo o IBGE de 2010, Fortaleza é a maior cidade do estado do Ceará no que concerne a população. Conta com cerca de 2.452.185 habitantes, possui uma área territorial de 314,930 km², e apresenta um IDH de 0,754, tendo uma incidência de pobreza de 43,17%. A economia da capital assenta no comércio, no turismo e na indústria, com uma forte incidência na indústria têxtil.

Fortaleza sofreu inúmeras tentativas de povoamento e, por isso mesmo, foi alvo de diversas revoltas dos nativos Indígenas, sendo considerada uma das cidades mais

resistentes à colonização. Em 1884 os jangadeiros nativos de Fortaleza impediram o fluxo de escravos que ocorria através do porto da capital, tornando assim o Ceará no estado pioneiro da abolição da escravidão no Brasil.

Caucaia é um município limítrofe de Fortaleza. Segundo o IBGE de 2010 apresenta 325.441 habitantes, e conta com uma área de unidade territorial de 1.228,506 km², sendo o seu IDH de 0,682. A economia do município envolve agricultura e pecuária. Caucaia foi um dos primeiros locais onde teve origem a população do Ceará. O seu povoamento começou com a chegada de Luís Figueiras e Francisco Pinto, Jesuítas encarregues pela carta régia de 22 de Outubro de 1735 de iniciar, na região, uma segunda tentativa de colonização, por ser considerado um ponto estratégico para a troca de recursos.

Maranguape conta com 113.561 habitantes, tem uma área territorial de 590,873km² e o seu IDH é de 0,659. Como atividades económicas destacam-se a produção de café, a produção de bordados tradicionais e a indústria. As origens civilizadoras deste município datam do século VXII. Originariamente habitada por Índios Potiguaras, o povoamento por colonos brancos tornou-se efetivo nos princípios do século XIX através do português Joaquim Lopes de Abreu. Com ele surgiu o núcleo original do atual município de Maranguape e, também a introdução da cultura do café que é, até hoje, uma das fontes de riqueza mais expressivas.

Segundo o IBGE de 2010 o estado do Ceará possui cerca de 8 milhões de habitantes, com uma área territorial de 148.886,308 km².

Quanto à frequência escolar da população, destacamos que o número total de pessoas de 10 anos ou mais de idade que não frequentavam a escola em 2010 é de 5.267.283. Este dado é considerado de extrema importância, pois a iniciação prematura no mundo do trabalho é um dos grandes fatores que impossibilita a escolarização, donde se conclui que a taxa de analfabetismo é muito elevada.

3.3. Caracterização dos protagonistas do estudo

Os protagonistas que recrutámos para este estudo de caso são sujeitos que se encontram a finalizar a sua etapa de alfabetização no projeto MOVA-Brasil, bem como o corpo pedagógico que assegura a implementação deste programa. É de ressaltar que, como refere Carmo e Ferreira (2008), os resultados provenientes desta investigação

"não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas" (p.215)

A intencionalidade de analisar o impacto do programa MOVA-Brasil: Desenvolvimento e Cidadania nos seus diversos intervenientes e suas ações aconselhou que recolhêssemos informações junto de protagonistas que desempenham diferentes funções. Foram, então, selecionados 3 elementos do comité gestor, 5 elementos da coordenação pedagógica, 2 elementos da articulação social e 2 monitores do programa. Em relação ao universo de formandos, estes foram escolhidos aleatoriamente e frequentam os processos de alfabetização do MOVA em diferentes núcleos. Selecionamos a região do Nordeste por ser a que apresenta os maiores índices de analfabetismo do País, assim as regiões do estado do Ceará, Nordeste do Brasil, onde decorreram as entrevistas aos formandos foram: Fortaleza (capital do estado), Maranguape e Caucaia.

O grupo de formandos que integrou a amostra é constituído por 17 indivíduos, 64,7% do sexo masculino e 35,3% do sexo feminino, apresentando uma média de idade de 51 anos.

De forma a salvaguardar a identidade de cada um dos entrevistados no grupo dos formandos, optámos por criar um código individual, que identifica, nas grelhas de categorização, o autor/proveniência das unidades de significado apuradas. A codificação esclarece que se trata de informação recolhida junto dos formandos: [F]; sexo - Feminino [X] e Masculino [Y]; núcleo origem - Caucaia [c], Fortaleza [f], Maranguape [m]; e identidade de cada entrevistado: [a - j].

No que se refere à situação profissional dos formandos, apresentamos, seguidamente, a sua caracterização na figura 1.

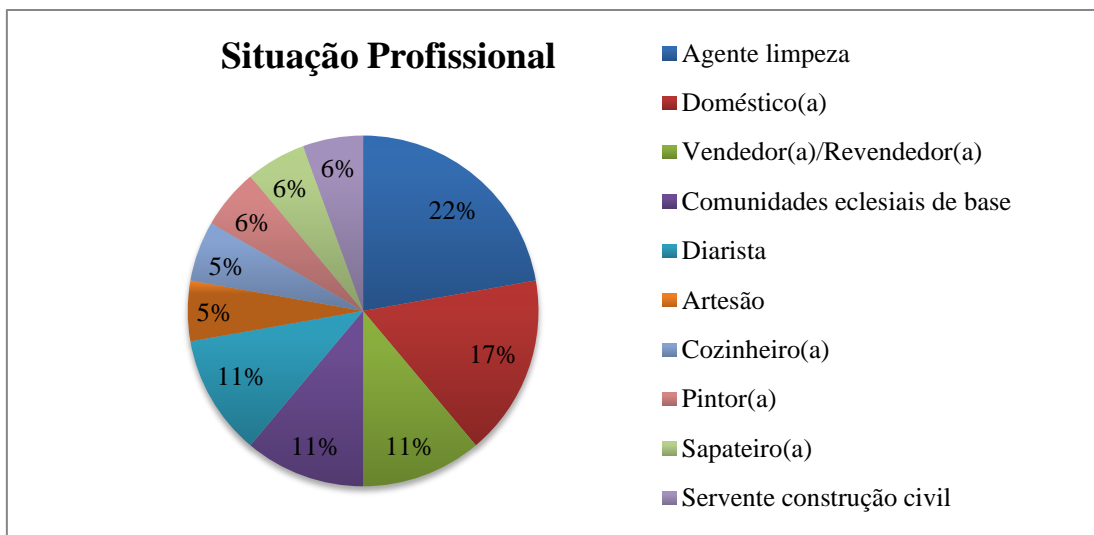


Figura 1. Perfil profissional da amostra de formandos

No que se refere à situação profissional da amostra de formandos, 22% dos formandos entrevistados são agentes de limpeza, 17% são domésticos(as), 11% vendedor(a)/revendedor(a), 11% da amostra desenvolve atividades em comunidades eclesiais de base, 11% da amostra são diaristas, 5% são artesãos, 5% cozinheiros(as), 5% são pintores(as), 5% são sapateiros(as) e por último 5% são serventes de construção civil.

Apresentaremos seguidamente uma tabela com a caracterização da amostra institucional, bem como o código adotado para cada um dos entrevistados neste grupo de protagonistas:

Tabela 1.

Apresentação e caracterização da amostra institucional

Comité Gestor Institucional [I]	Direção Financeira – Comité Gestor [I1] Direção FUP e SindiPetro – Comité Gestor [I2a] e [I2b]
Coordenação [C]	Coordenação Pedagógica Nacional [C1] Coordenação Pólo Ceará [C2] Assistente Pedagógica Pólo Ceará [C3] Coordenação Núcleo Fortaleza [C4] Coordenação Núcleo Caucaia [C5]
Articulação Social [AS]	Articulação Social Fortaleza [AS1] Articulação Social Maranguape [AS2]
Monitorização [M]	Monitor(a) Caucaia [M1] Monitor(a) Maranguape [M2]

A amostra institucional foi relevante e essencial para a nossa investigação, visto que a gestão compartilhada é um dos princípios do programa. Como referem Montezano et al. (2011), “Paulo Freire não separava o administrativo do pedagógico. Ambos ensinam e interferem no alcance dos objetivos a que nos propomos” (p.7). Passamos a referir quais os elementos que nos forneceram informações e que integram a gestão compartilhada do projeto, que enunciámos anteriormente na Tabela 1.

Desta forma, sublinhamos que o comité gestor do MOVA reúne, a nível da dimensão administrativa e financeira, a Petrobras, a nível da dimensão pedagógica o Instituto Paulo Freire (IPF) e a nível da dimensão política a Federação única de petroleiros (FUP).

Neste sentido mostrou-se indispensável entrevistar sujeitos do comité gestor, um elemento da direcção administrativa e financeira, um representante da direcção da FUP e da SindiPetro, bem como o Presidente da SindiPetro de Fortaleza.

Relativamente à coordenação técnico-pedagógica nacional, esta trabalha em conjunto com a área de educação de adultos e a direcção pedagógica e administrativo-financeira, e atuam de forma a garantir a implementação das diretrizes definidas pelo comité gestor, acompanhando e avaliando a aplicação e o desenvolvimento do plano do projeto. Foi neste sentido que consideramos ser necessário entrevistar um elemento da coordenação pedagógica nacional.

Quanto à coordenação de pólo, é constituída pelo coordenador de pólo, os assistentes pedagógicos e os auxiliares administrativos. Esta equipa é responsável pela gestão do projeto no polo, em diálogo constante com a articulação social, a coordenação técnico-pedagógica nacional, coordenação núcleo e o comité gestor. Desta forma, no que se refere às entrevistas realizadas, entrevistámos um elemento da coordenação do Pólo do Ceará, um elemento de assistência pedagógica do Pólo do Ceará, e dois elementos da articulação social do núcleo de Fortaleza e do núcleo de Maranguape.

Quanto à coordenação de núcleo (local), é responsável pelo acompanhamento das turmas e a organização das formações semanais e mensais dos monitores. A equipa envolve o coordenador de núcleo e os monitores referentes aos núcleos envolventes. Assim, referentemente às entrevistas realizadas, entrevistámos um elemento da coordenação do núcleo de Fortaleza e um outro elemento da coordenação do núcleo de Caucaia, e terminámos as entrevistas deste universo com dois elementos da equipa de monitorização, os monitores(as) da turma de Caucaia e de Maranguape.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação foram a observação, as entrevistas e a análise documental (documentos oficiais, documentos audiovisuais). As entrevistas serão as nossas fontes primárias e os restantes instrumentos serão considerados como fontes secundárias.

3.4.1. Observação

No que se refere à observação privilegiámos a observação participante, uma vez que é uma forma usualmente aplicada na investigação qualitativa e, sendo segundo Denzin (1989), uma estratégia de campo que combina vários elementos: a análise documental; a participação; observação direta; a introspeção. Consideramos que esta submersão no terreno era indispensável, para compreendermos o contexto histórico e social do país e do seu povo, que não eram do conhecimento da investigadora. Assim, permanecer no contexto onde atuam e participam os intervenientes do MOVA, e recolher dados no seu ambiente natural, tornou-se um dos pontos fortes da observação participante que realizámos.

Permanecemos no terreno num período de 6 semanas, de 7 de Outubro de 2013 a 15 de Novembro de 2013, e percorremos mais de 8000Km em território brasileiro. Na 1ª semana realizámos observações no Estado de São Paulo, onde se encontra a sede do Instituto Paulo Freire (IPF). Realizámos contactos com vários elementos do IPF, e tivemos acesso a vários espaços do Instituto, bem como a possibilidade de interagir com vários elementos que compõem a equipa. Nas semanas restantes viajámos para o Nordeste Brasileiro, mais concretamente até ao Estado do Ceará, e explorámos o terreno em que iríamos realizar o estudo. Visitámos 3 localidades que previamente seleccionámos, de forma a compreender não só o contexto social e cultural, mas também o código linguístico da população Nordestina.

3.4.2. Entrevista

Em relação à tipologia das entrevistas, a nossa opção recaiu pelas entrevistas semi-diretivas. As principais vantagens deste instrumento de recolha de dados são “o

grau de profundidade dos elementos de análise (...) e a flexibilidade e fraca directividade do dispositivo que permite recolher testemunhos” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.22). Em relação às desvantagens, os mesmos autores referem que "a flexibilidade não nos deve levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador" (p.22).

A técnica da entrevista encontra-se associada ao método de análise de conteúdo: “as entrevistas devem fornecer o máximo de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjectividade dos processos” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.23).

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de levantar opiniões, interesses, expectativas, sentimentos e situações vividas pelos formandos do MOVA, bem como dos elementos do universo institucional

Considerando os objetivos da investigação, no guião das entrevistas definimos 5 blocos temáticos. Contudo, importa esclarecer que os guiões foram adaptados em função dos grupos de sujeitos que decidimos entrevistar, e que anteriormente referenciámos. Qualquer dos guiões foi sujeito a um pré-teste, que nos permitiu refinar os respetivos objetivos específicos, bem como as questões a colocar.

Tabela 2.

Guião da estrutura das entrevistas

Blocos das entrevistas	Objetivos Específicos	Tópicos para questões
Motivações dos formandos	Conhecer o histórico escolar dos formandos no seu período escolar e pós-escolar	[Já tinha estudado;] [Já sabia ler e escrever;]
	Compreender por que motivo o MOVA foi a sua escolha (conhecer a sua identificação com o MOVA)	[O que o levou a vir para as turmas do MOVA;] [Como conheceu o MOVA;]
	Entender o que o levou a integrar/ entrar para o programa MOVA?	[Como é que chegou ao MOVA;]
	Identificar a perceção dos formandos relativamente ao processo de alfabetização	[O que acha do jeito, da forma, como é dada a aula;]
	Aferir o valor singular atribuído por cada	[Como é que vocês aprendem

Processo de ensino e aprendizagem	formando ao seu processo de alfabetização	dentro da sala de aula;]
	Opinião acerca do ensino a que é sujeito	[O MOVA dá vontade de estudar;]
	Percepção da relação dialógico-dialética entre os intervenientes do processo	[O MOVA trouxe outras coisas]
	Verificar se o processo de ensino MOVA produz e motiva o conhecimento	[Falam de coisas do dia-a-dia na sala;] [Gosta da forma como é dada a aula;]
Relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento pessoal	Ao nível de desenvolvimento de competências e potencialidades, considera que o método do MOVA teve impacto na vida dos intervenientes?	[Você agora enxerga o mundo de que forma;]
	De que forma é que o processo de alfabetização teve influência na satisfação pessoal dos intervenientes?	[Como se sente depois de aprender a escrever e a ler;] [Sente que agora faz coisas que antes não fazia;]
		[Sente-se de que forma, consegue explicar que sentimentos são;]
Empoderamento	Identificar as alterações no quotidiano dos formandos e a sua relação com a passagem pelo MOVA	[Alterou as suas rotinas;]
	Considera que após a participação no MOVA, o seu dia-a-dia sofreu uma melhoria? Por exemplo, mais cuidados nas práticas de saúde?	[Exemplos mudanças no dia a dia;] [A sua relação com os amigos, família, comunidade mudou?]
	Alterações na qualidade de vida, práticas do dia-a-dia	[A forma de lidar com a família, amigos, comunidade, mudou depois de estar no MOVA;]
	Alterações nas relações pessoais e sociais, se suas relações sociais sofreram impacto após a passagem pelo MOVA?	[Alterou coisas em relação à saúde, alimentação, lixo na sua vida;]

	Impacto do MOVA na cidadania ativa, compreender a influência que opera na condição de cidadão dos intervenientes (uso direitos e deveres de cidadão)	[Preocupa-se mais com os problemas da sua comunidade;]
Papel Social	A participação no MOVA permitiu-o(a) adquirir ferramentas que lhe permitem participar mais nos problemas da comunidade e na política?	[Preocupa-se em se envolver mais nas coisas que estão à sua volta;]
	A participação no MOVA possibilitou que os processos de tomada de decisão que envolvem a sua comunidade, o seu estado e o seu País passassem a ter um papel importante para si, no sentido de estar informado(a) e ser crítico(a) acerca do que se passa nesse meio ?	[Preocupação relativa à sociedade;] [Preocupa-se em repassar o que aprendeu;]
	A participação no MOVA levou-o(a) a integrar em algum tipo de associativismo?	[Levar o que aprende para fora;] [Considera importante a comunidade saber das coisas que aprendem na sala do MOVA;]

Como se verifica na tabela 2, os blocos do guião das entrevistas eram os seguintes: a) as motivações dos intervenientes do processo; b) o processo de ensino e aprendizagem; c) a relação entre o processo de ensino e aprendizagem; d) o empoderamento; e) o papel social.

Sublinhamos que a linguagem definida primeiramente para as entrevistas no universo dos formandos tinha uma forte conotação da língua nativa dos investigadores, o Português de Portugal, e tivemos, por meio da aplicação dos pré-testes, de proceder a alterações no código linguístico, na medida em que algumas palavras não eram reconhecidas pelos formandos, devido à variação linguística entre o Português de Portugal e o Português do Brasil. Foi neste sentido que procedemos a esta alteração, que só nos foi possível realizar nas primeiras duas semanas de estudo, devido à absorção do contexto dos elementos da amostra.

Gostaríamos de destacar que os guiões das entrevistas da amostra institucional foram definidos considerando a função que cada um dos elementos desempenha e, desta forma, foram estabelecidas 7 questões base para todo o universo, que podem ser acedidas no ANEXO 6 da presente investigação. Assim, algumas perguntas específicas foram introduzidas de acordo com a função dos elementos no quadro institucional, de

modo a acedermos a informação que surgisse dessa singularidade e, ainda, de informações que foram surgindo no decorrer das entrevistas do universo desta amostra.

3.4.3 Pesquisa documental

No que concerne às fontes documentais, existem algumas variantes, desde “documentos manuscritos, impressos ou audiovisuais, oficiais ou privados, pessoais ou de algum organismo” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.2). Como vantagem para o nosso estudo, gostaríamos de ressaltar "o aproveitamento da riqueza do material documental disponível" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.24). A grande desvantagem que poderemos considerar para o nosso estudo será "o desnorreamento perante a situação de sobreinformação, o investigador (...) perde-se num turbilhão de nevoeiro informacional" (Carmo & Ferreira, 2008, p.76).

Na nossa investigação a análise documental teve um elevado potencial, na medida em que nos permitiu aferir a origem do método de Paulo Freire, a fundação do Instituto Paulo Freire, o desenvolvimento da rede de parceiros institucionais, bem como a evolução do programa MOVA-Brasil: Desenvolvimento e Cidadania. O Acervo de Referência Paulo Freire, no Instituto Paulo Freire em São Paulo, o qual tivemos acesso, contém inúmeros documentos, o que nos remete para a questão de sobre informação que atrás foi apontada. Sublinhamos, ainda, que na 1ª semana de trabalho de campo no Estado de São Paulo, acedemos à biblioteca pessoal de Paulo Freire, no IPF, onde foram consultados alguns dos documentos iniciais com as directrizes do programa MOVA-SP realizado em 1989 e, ainda, diversos documentos de concepções metodológicas.

4. Procedimentos de análise de dados

Tal como referido anteriormente, como procedimento analítico recorreremos à técnica da análise de conteúdo.

Os procedimentos de análise de dados desenvolveram-se nas seguintes etapas: 1. Audição das entrevistas realizadas; 2. Transcrição das entrevistas a partir de uma segunda audição; 3. Categorização das unidades de significado apuradas; 4. Identificação dos indicadores ilustrativos dos dados recolhidos.

A transcrição das entrevistas decorreu entre os meses de Dezembro de 2013 e Março de 2014. No total foram realizadas 31 entrevistas. Inicialmente procedemos a

uma leitura flutuante das transcrições, de forma a verificar quais os principais aspetos referidos pelos nossos entrevistados em cada uma dos blocos temáticos. Posteriormente, e numa leitura mais aprofundada, procedeu-mos então à identificação dos indicadores. Como foi referido anteriormente, organizámos a nossa pesquisa em torno de 5 blocos de temáticos que, posteriormente, deram origem a cinco categorias de análise. Por sua vez estas geraram várias subcategorias, e os dados emergentes da análise que efetuámos permitiram-nos eleger indicadores, que são expressões reduzidas que sintetizam os dados recolhidos. A grelha de categorização que construídos através do processo descrito está apresentada na tabela 3, e é com base nesta árvore de categorias que procederemos, no ponto seguinte desta dissertação, à apresentação e discussão dos resultados apurados.

Tabela 3.
Grelha de categorização

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Motivações intervenientes do processo	Identificação e permanência no programa MOVA	Necessidade de alfabetização
		Ampliação de conhecimentos
		Carácter social e económico
		Carácter cultural e ambiental
		Reconhecimento dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida
Processo de ensino e aprendizagem	Metodologia dialética-dialógica	Relação dialógica-dialética
		Conscientização
		Leitura de mundo
	Intervenção monitores	Apoio individual
		Clareza discurso

Relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento pessoal	Desenvolvimento de potencialidades e competências	Autoconhecimento
		Autonomia
		Satisfação pessoal
Empoderamento	Impacto MOVA no quotidiano	Melhoria qualidade de vida
		Alterações relações sociais
		Alterações práticas de vida
Papel Social	Impacto MOVA cidadania ativa	Capacitação académica e profissional
		Ferramentas participação comunidade
		Desenvolvimento local da comunidade

PARTE III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Introdução

A apresentação e discussão dos resultados será feita segundo o processo que passamos a expor. Primeiramente, numa análise global aos resultados apurados, são apresentadas, por categoria de análise, as percentagens totais das unidades de significado dos dados recolhidos nos depoimentos prestados pelos formandos e pelos protagonistas institucionais. O propósito deste ponto de apresentação de resultados é o de sintetizar a representação dos entrevistados sobre o impacto do processo de alfabetização do MOVA na vida dos diversos intervenientes.

Posteriormente os resultados são apresentados e discutidos por categorias e subcategorias de análise. Exploraremos, dentro de cada subcategoria, todos os significados relacionados que agrupámos em diferentes indicadores, bem como as unidades de registo levantadas em cada um.

Terminaremos com uma discussão de resultados, sublinhando a ligação entre a fundamentação teórica da presente investigação e os dados que recolhemos, de modo a discutir o quadro teórico que recrutámos na revisão da literatura e os resultados evidenciados pelo trabalho empírico que realizámos.

2. Análise global dados entrevistas por categorias

Como se verifica na Figura 2, no universo dos formandos constatamos que a categoria Relação entre o Processo de Ensino e Aprendizagem e Desenvolvimento Pessoal é a que apresenta a maior incidência de unidades de significado (23%). A categoria seguinte é Processo de Ensino e Aprendizagem, com o valor percentual de 22%. A categoria Empoderamento conta com 20% de prevalências de unidades de significado, e as Motivações dos Intervenientes do Processo, 18% das unidades de significado apuradas nesta categoria de análise. Finalmente, o Papel Social apresenta uma incidência de 17%.

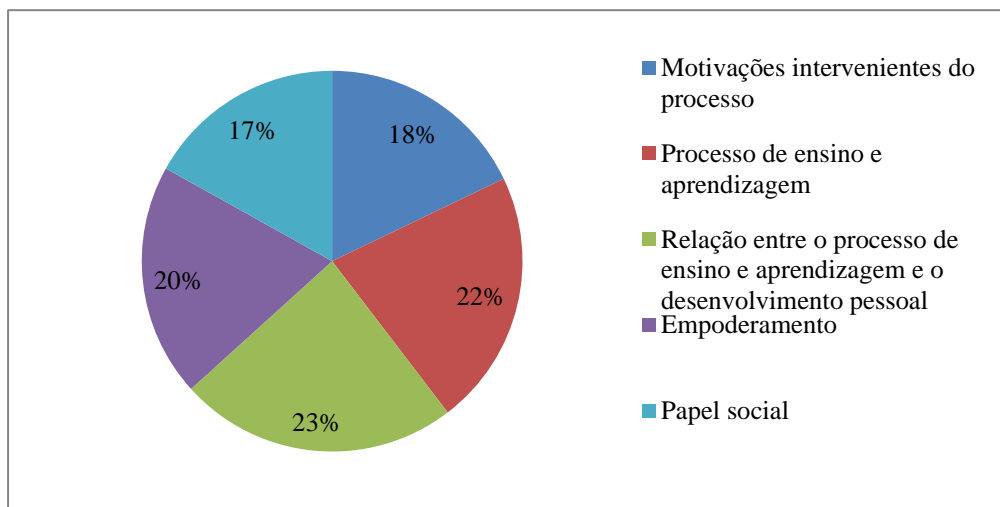


Figura 2. Universo dos formandos: percentagem de unidades de significado, por categoria de análise

No universo institucional (Figura 3), constatamos que a categoria Processo de Ensino e Aprendizagem é a que apresenta a maior incidência de unidades de significado, 26% do total apurado. As duas categorias que, de seguida, apresentam valores mais elevados - ambas 22% - são as Motivações dos Intervenientes do Processo e o Papel Social. A categoria Relação entre o Processo de Ensino e Aprendizagem é expressa em 16% das ocorrências e, finalmente a categoria Empoderamento, apresenta uma incidência de 14%.

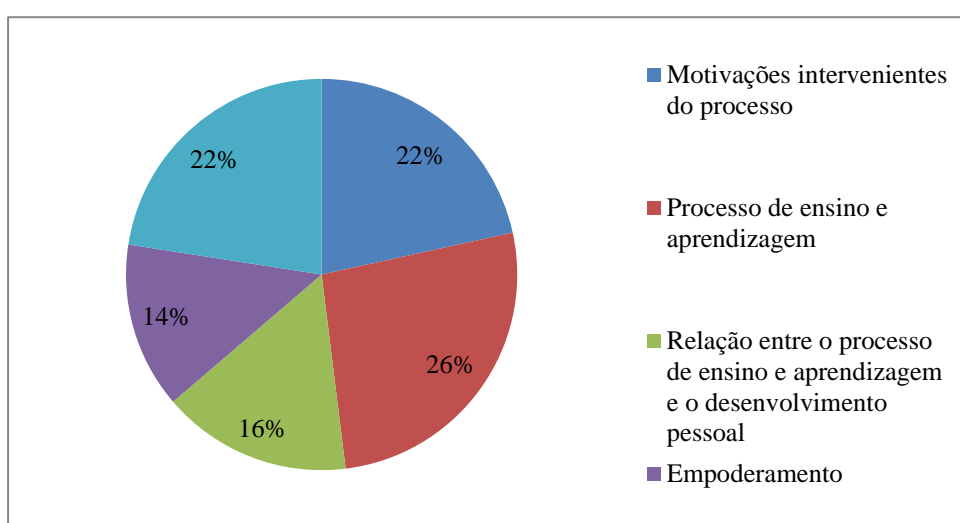


Figura 3. Universo institucional: percentagem de unidades de significado, por categoria de análise

O objetivo de explorar os dados neste formato de análise global não teve como propósito confrontar os dados do universo dos formandos com os dados do universo institucional mas, sim, verificar que aspetos são privilegiados por cada um destes universos de entrevistados. Como se verifica, os formandos pronunciaram-se, de forma mais expressiva, sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o desenvolvimento pessoal, enquanto o discurso dos elementos institucionais apresenta uma maior ocorrência nas categorias de análise que se referem a processo de ensino e de aprendizagem.

Esta variação reflete diferentes formas de abordagem nos dois universos, sendo que a visão institucional é mais focada em aspetos do processo de alfabetização que empreende, enquanto os formandos optam por um discurso em que predominam categorias de análise que se referem ao produto da alfabetização em que participam.

3. Análise central de dados por categorias e subcategorias

3.1. Motivações dos intervenientes do processo

Interessava-nos compreender o que motivou os formandos adultos a integrarem um programa de alfabetização, bem como a sua identificação com o programa MOVA, o escolhido pelos sujeitos que entrevistámos. Interessava-nos, ainda, conhecer o histórico escolar dos formandos.

Relativamente a esta categoria no processo analítico emergiu uma única subcategoria, que denominámos Identificação e Permanência no MOVA, onde foi possível distinguir 5 indicadores que passaremos a apresentar, seguidamente, em formato de tabela (Tabela 4).

Tabela 4.

Categoria motivações intervenientes do processo

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Motivações intervenientes do processo	Identificação e permanência no programa MOVA	Necessidade de alfabetização
		Ampliação de conhecimentos
		Carácter social e económico
		Carácter cultural e ambiental

Apresentaremos, seguidamente, a análise de dados para a categoria Motivações dos Intervenientes do processo, primeiro na perspetiva dos formandos e, em seguida, na perspetiva institucional.

3.1.1 Universo dos formandos

Como se pode constatar pela análise à Figura 4, o indicador que reúne maior número de referências, 45% do total observado nesta categoria, é a Necessidade de Alfabetização. Segue-se a Ampliação de Conhecimentos, com 21% de referências; o Carácter Social e Económico, com 16% das referências. Finalmente, os indicadores Carácter Cultural e Ambiental e Reconhecimento e Valorização de Conhecimentos Adquiridos ao Longo da Vida registam, respetivamente, 10% e 8% de referências.

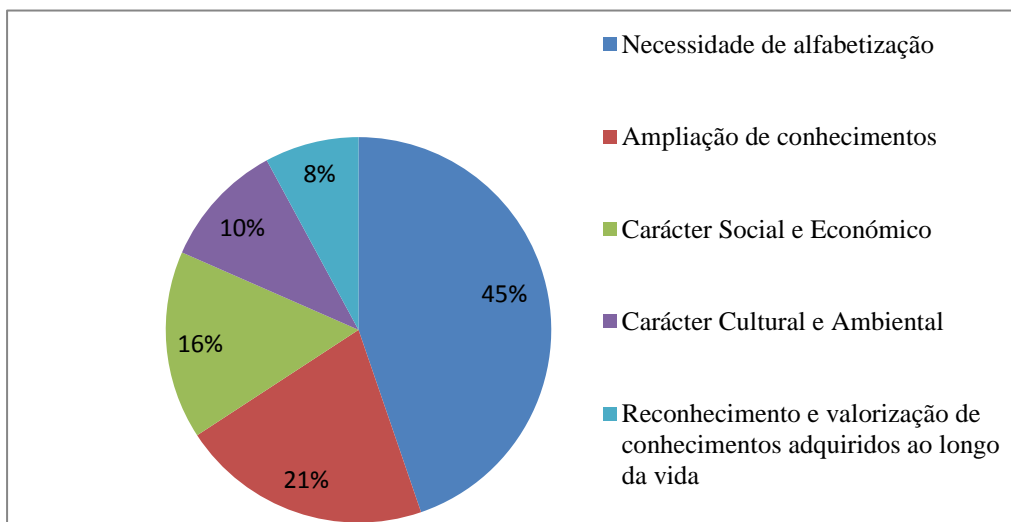


Figura 4. Categoria motivação dos intervenientes do processo: percentagem das unidades de registo por indicador, universo dos formandos

Dos excertos das entrevistas dos formandos destacamos aspetos como a resiliência em alfabetizar-se. Independentemente das condicionantes da vida, os formandos referem que tiveram sempre presente a vontade de, um dia, aprender a ler e a

escrever. Pelos testemunhos recolhidos é perceptível que as condicionantes de vida não conduziram à desistência na busca por esta aprendizagem. Um outro aspeto que destacamos é valorização da alfabetização, considerada, por muitos, como a forma de elevação do seu estatuto enquanto pessoa.

“Agora sim, porque eu nunca tive esse prazer de estudar no tempo de criança, porque eu era mãe, eu era irmã dos meus irmãos, e nunca tive tempo de ser eu, e aí eu acho que fiz o primeiro ou o segundo ano que naquela época era bom só que eu não aprendi a escrever, ler era tudo imaginado.” (FfXb)

“Nunca tive tempo de ser eu”. A riqueza desta frase só pode ser apreciada de forma descritiva, a exposição de uma pessoa em processo de alfabetização, com uma noção clara das condições de vida a que foi exposta, que não lhe permitiram ter tempo para ser ela própria, para se conhecer, para se sentir. A consciência da necessidade de alfabetização advém de toda uma vida sem identificação consigo mesma.

No que se refere ao segundo indicador, Ampliação de Conhecimentos, este traduz a perceção dos sujeitos no que se refere à ampliação e à troca de conhecimentos e informações que ocorre em contexto de sala nas sessões de alfabetização. Este indicador apresentou 21% das unidades de registo desta categoria.

Dos excertos das entrevistas dos formandos apurámos aspetos como a noção de que adquiriram, ao longo das suas vidas, muitos conhecimentos, e a perceção sobre a expansão de informação que foi possível com o processo de alfabetização. Ainda, o desejo por mais conhecimento, na sequência do processo de aprendizagem.

Quanto ao indicador, Ampliação de Conhecimentos, gostaríamos de destacar o seguinte excerto:

“Não tive muito tempo para estudar, fui só casar tendo família, mas aprendi muitas coisas na vida, agora nessa idade é que eu vim estudar, e aprendendo mais ainda.” (FmXi)

É notória a perceção desta formanda relativamente à acumulação de conhecimento no decorrer da sua vida, “*aprendi muitas coisas na vida*” e, ainda, a noção de ampliação de conhecimento através do processo de alfabetização: “*aprendendo mais ainda*”.

O indicador Carácter Social e Económico representa 16% das unidades de registo desta categoria. Inclui aspetos relacionados com os desafios sociais que condicionaram o acesso ao processo de alfabetização dos formandos, tais como a iniciação prematura ao mundo do trabalho e a ausência de informação sobre locais onde poderiam ter iniciado a escolarização. Muitos afirmam que nem sabiam o caminho da escola, mostrando uma noção clara de quanto o carácter social e económico influenciou o seu percurso escolar.

“quando eu era jovem na minha vida eu não tive tempo de estudar, porquê? Porque as coisas eram difíceis, eu comecei a trabalhar com dez anos para ajudar o meu pai e hoje eu me acho feliz, porque eu tou aprendendo no MOVA Brasil” (FmYj)

A iniciação prematura no mundo do trabalho é uma realidade referida por 53% dos formandos entrevistados como o motivo pelo qual não tiveram oportunidade de integrar um processo educativo, tal como podemos verificar no excerto apresentado anteriormente e no excerto que apresentaremos seguidamente:

“eu não tive oportunidade quando era criança, vou estudar depois de velha (...) sabe de uma coisa: eu vou dar essa chance para mim, eu vou tentar, vou ver se dá certo. Passei de analfabeta, nunca tinha entrado dentro de uma sala de aula, porque quando era criancinha do interior tive que optar por trabalhar em casa de família, para ajudar meu pai, então nenhum de nós, dos meus irmãos, não tivemos escola” (FcXe)

No que se refere ao quarto indicador desta categoria, Carácter Cultural e Ambiental, foram identificados aspetos relacionados com o ambiente e a cultura específica dos sujeitos nas comunidades, e que contribuíram (ou não) para o acesso a processos de alfabetização. Este indicador apresentou 10% das unidades de registo desta categoria.

Nos excertos apurados destacam-se referências ao reconhecimento da especificidade da própria cultura, nomeadamente o forte impacto, para os sujeitos, da cultura nativa. Um outro aspeto retirado deste indicador é a condicionante cultural, ou seja, os sujeitos consideram que a cultura e a reprodução da sua forma de estar está

muitas vezes associada ao não acesso ao processo de alfabetização na sua infância, na medida em que é dada mais importância ao acesso a necessidades básicas da comunidade, como é o exemplo do sustento da comunidade.

“porque a gente já sabe porque vive lá, quem vive dentro da comunidade base, quem não vive, como se trata aquele pessoal, como se sai daquelas coisas, vivo muito o movimento dali dentro, já conheço muito desse mundo” (FfYb)

A singularidade de algumas comunidades, como é o exemplo das comunidades eclesiais de base, exemplo concreto deste excerto, tem uma conotação cultural muito forte. Grande parte dos elementos que vivem estas realidades locais referem as diferenças de quem vive dentro da comunidade com a população que não vive: *“vivo muito o movimento dali dentro, já conheço muito desse mundo”*. Ou seja, é manifestada uma forte identificação com a comunidade.

“Nunca tinha estudado antes, o meu estudo era matando bicho de flecha, sou índio, agora que eu tou trabalhando a minha profissão” (FmYg)

O autor deste excerto é de descendência indígena nativa do Brasil, da zona litoral nordeste do Brasil, designados de Índios Potiguaras (ou pitiguaras). A cultura desta comunidade tem características muito próprias, tal como apresentámos anteriormente na Parte I da presente investigação. O Brasil é, de facto, um mosaico de culturas, e esta diversidade cultural e étnica tem impacto na forma como os sujeitos acedem e interpretam os processos de alfabetização a que aderem.

No quinto e último indicador desta categoria, Reconhecimento de Conhecimentos Adquiridos ao Longo da Vida, incluímos as perceções dos sujeitos quanto à importância do valor dos conhecimentos acumulados ao longo da vida no processo de alfabetização e a riqueza da diversidade de saberes trabalhados em sala de aula. Este indicador apresentou 8% das unidades de registo desta categoria.

Em diversos excertos das entrevistas no universo dos formandos é notória a perceção dos sujeitos quanto aos conhecimentos que foram adquirindo ao longo da vida. Também a importância em voltar a estudar, como forma de valorização do que sabem e do que podem vir a aprender, por meio da abertura a novas aprendizagens. Desta forma, e como se ilustra o que apresentamos em seguida, um dos aspetos destacados foi a

valorização dada ao processo de desenvolvimento dos conhecimentos que adquiriram ao longo da vida e a exploração dos mesmos em sala de aula.

“há muito tempo que eu não estudava e ai agora voltei a estudar de novo, e muita coisa que eu tinha aprendido eu tinha esquecido, ai voltou novamente e outras coisas que eu não sabia, ai tou aprendendo cada vez mais sabe.”
(FcYc)

3.1.2. Universo institucional

No universo institucional, e em relação à categoria Motivação dos Intervenientes, interessava-nos conhecer a visão dos elementos institucionais no que se refere às motivações que levam os formandos adultos a integrar um programa de alfabetização, e de que forma a identificação com o programa MOVA influencia, especificamente, a escolha deste programa. Na categoria motivações dos intervenientes do processo, no universo institucional, onde foram contabilizadas 22 unidades de registo

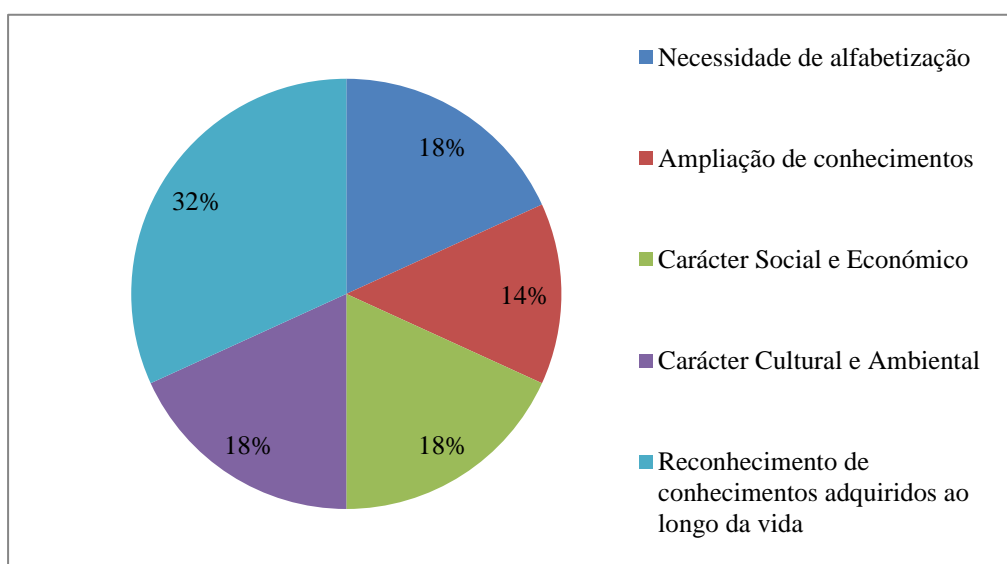


Figura 5. Categoria motivação dos intervenientes do processo: percentagem das unidades de registo por indicador, universo institucional.

No que se refere ao primeiro indicador, Necessidade de Alfabetização, este apresentou 18% das unidades de registo desta categoria. Nos excertos das entrevistas institucionais apurámos aspetos como o papel da articulação social e das lideranças comunitárias no processo de recrutamento dos formandos para as salas de aula, na medida em que é sentida resistência dos jovens, adultos e idosos para frequentarem, pela primeira vez ou de novo, uma sala de aula. Um outro aspeto identificado é a integração do contexto dos formandos em aula, ou seja, a integração da realidade das comunidades é uma peça-chave na proposta de alfabetização Freireana. Um outro aspeto que se destacou é a própria logística do projeto, que levanta as necessidades da comunidade e privilegia a interação democrática entre todos os intervenientes do processo.

Sublinhando então um excerto do indicador necessidade de alfabetização no universo institucional:

“essa articulação com os movimentos sociais, é digamos assim, você despertar nas comunidades (...) o encanto pelo projeto (...) a resistência que uma pessoa que não teve oportunidade por diversas questões, por ter passado por diversas fases da vida e não ter frequentado sala de aula, não ter participado da educação formal, encorajar essas pessoas, mobilizar, motivar essas pessoas a elas enfrentarem esse desafio de frequentar novamente uma turma, frequentar novamente aulas, apesar de não ser um modelo convencional mas assim é um desafio muito grande então, só encorajando essas lideranças comunitárias é que a gente às vezes consegue enfrentar essa resistência dessas pessoas em frequentar um banco de sala.” (AS1)

Retiramos este excerto do testemunho de um dos elementos da articulação social do projeto, pois consideramos ser de extrema importância para o leitor compreender o papel fulcral das lideranças comunitárias. Estas incentivam à frequência nos processos de alfabetização, e os elementos da articulação social, bem como os monitores, são, muitas vezes, cidadãos da mesma comunidade que os formandos e, por isso mesmo, “semelhantes”. Tal facto reforça o incentivo e motiva os formandos para que aderiram ao processo de alfabetização no MOVA.

No que se refere ao segundo indicador, Ampliação de Conhecimentos, permitiu identificar a perceção dos elementos institucionais no que se refere à ampliação e à troca

de conhecimento e de informações que ocorre em sala de aula entre os próprios formandos e entre os formandos e os monitores. Este indicador apresentou 14% das unidades de registo desta categoria.

Dos excertos das entrevistas institucionais destacaram-se aspetos como a importância da articulação da realidade local com a realidade geral, no sentido de permitir ao formando identificar-se com o contexto que vive e transportar essa identificação para um plano mais macro de sociedade. Ainda o respeito pela realidade do educando, ou seja, respeitar o conhecimento que o formando tem, o que ele conhece por meio do contexto onde está inserido. Por fim, a transformação do contexto da realidade vivida pelas comunidades em didática pedagógica, no sentido de conquistar o formando para a sala dele por meio do reconhecimento do seu saber.

Em relação ao terceiro indicador, Carácter Social e Económico, reúne excertos que se referem à perceção dos elementos institucionais sobre os desafios sociais que se colocam aos formandos, enquanto condicionantes do seu acesso a um processo de alfabetização. Também a transformação dos sujeitos ao serem expostos a um processo de alfabetização. Este indicador apresentou uma prevalência de 18% das unidades de registo apuradas nesta categoria. Agrega excertos que se referem ao resgate social, à mudança da comunidade após o processo de alfabetização de alguns dos seus elementos e, ainda, a importância da luta contra o analfabetismo. Sentimos necessidade de apresentar um excerto de um elemento da articulação social que se inclui no indicador Carácter Social e Económico, na medida em que o seu testemunho é uma clara mensagem à transformação marcante dos formandos por meio da passagem por um processo de alfabetização.

“quando a gente inicia uma etapa e a gente vê algumas pessoas, e que a gente visita algumas turmas, algumas comunidades e se começa a deparar com algumas realidades que às vezes assim, às vezes são chocantes, e também quando a gente começa a visitar essas comunidades novamente no retorno, no final de cada etapa a gente vê a transformação, a gente vê o quanto o projeto, ele transforma aquelas pessoas” (AS1)

No que se refere ao quarto indicador, Carácter Cultural e Ambiental, abarca valores relacionados com o ambiente e a cultura dos sujeitos e das comunidades e a consideração destes valores no processo de alfabetização, através dos diversos

elementos institucionais do programa. Este indicador conta com 18% das unidades de registo desta categoria.

Dos excertos das entrevistas institucionais foram apuradas referências ao respeito pela cultura da comunidade e a importância dos agentes de mobilização social na articulação da realidade local com a realidade mais geral.

De forma a tornar mais perceptível este entendimento dos elementos institucionais entrevistados, destacamos o seguinte excerto, na medida em que expõe claramente a identificação com os valores relacionados com o ambiente e a cultura dos sujeitos das comunidades e a consideração dos mesmos no processo de alfabetização, através dos monitores e de todos os intervenientes do processo:

“A importância da mobilização, da articulação com a localidade, com a comunidade é a grande sacada as articulações para a construção das turmas do MOVA (...) então aí despertou essa reflexão, você precisa criar alternativas dentro da comunidade, nós só conseguimos executar o projecto porque a gente desenvolve uma malha de pessoas nas localidades que fazem o projecto acontecer (...) então essa experiência de agentes de mobilização e respeitando os limites, você não pode intervir naquela localidade sem você dar condição aquela própria comunidade de resolver as questões que tem a ver com a cultura daquela localidade” (I2)

O quinto e último indicador desta categoria, Reconhecimento dos Conhecimentos Adquiridos ao Longo da Vida, permitiu identificar a percepção dos elementos institucionais no que se refere à importância da integração, por parte dos monitores e em contexto de na sala de aula, dos conhecimentos adquiridos pelos formandos ao longo da vida. Desta forma é privilegiada a riqueza e a diversidade de saberes que estes possuem. Este indicador apresentou 32% das unidades de registo desta categoria. Refere aspetos tais como o respeito pela autonomia da comunidade, a consideração pelo vínculo comunitário, o apreço pelos limites da comunidade, o respeito pelo conhecimento e a informação dos educandos, e a atenção à recuperação e reconstrução de identidades através da valorização dos conhecimentos dos formandos.

Os elementos institucionais destacam que os monitores são orientados a auxiliar os formandos no sentido de analisar o nível em que cada formando se encontra, e trabalhar com base nas capacidades de cada um e no ritmo de cada um.

3.2. Processo de ensino e aprendizagem

A categoria de análise Processo de Ensino e de Aprendizagem remete para a percepção relativamente aos processos educativos utilizados na metodologia que é desenvolvida nas salas de aula do MOVA, que privilegia uma relação dialógico-dialética, na qual o educador e os educandos aprendem em conjunto por meio do diálogo. Interessava-nos, portanto, compreender de que forma esta dinâmica educativa produz e motiva o conhecimento dos formandos.

Tabela 5.

Categoria processo de ensino e aprendizagem

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Processo de ensino e aprendizagem	Metodologia dialética-dialógica	Relação dialógica-dialética
		Conscientização
	Intervenção dos monitores	Leitura de mundo
		Apoio individual
		Clareza do discurso

Nesta categoria de análise foram contabilizadas 45 unidades de registo, que se distribuem por duas subcategorias: Metodologia Dialógica, com 32 unidades de registo, e Intervenção dos Monitores, com 13 unidades de registo.

Na subcategoria Metodologia Dialético-Dialógica emergiram os indicadores Relação Dialógica-dialética e Conscientização, e na subcategoria Intervenção dos Monitores, os indicadores apurados foram o apoio individual e a clareza do discurso.

3.2.1. Universo dos formandos

No que se refere ao primeiro indicador, Relação Dialógica-Dialética, incluímos excertos que revelam a percepção dos sujeitos quanto à relação de diálogo e afetividade que envolve o processo educativo a que são expostos. Este indicador apresenta 24% das unidades de registo desta categoria.

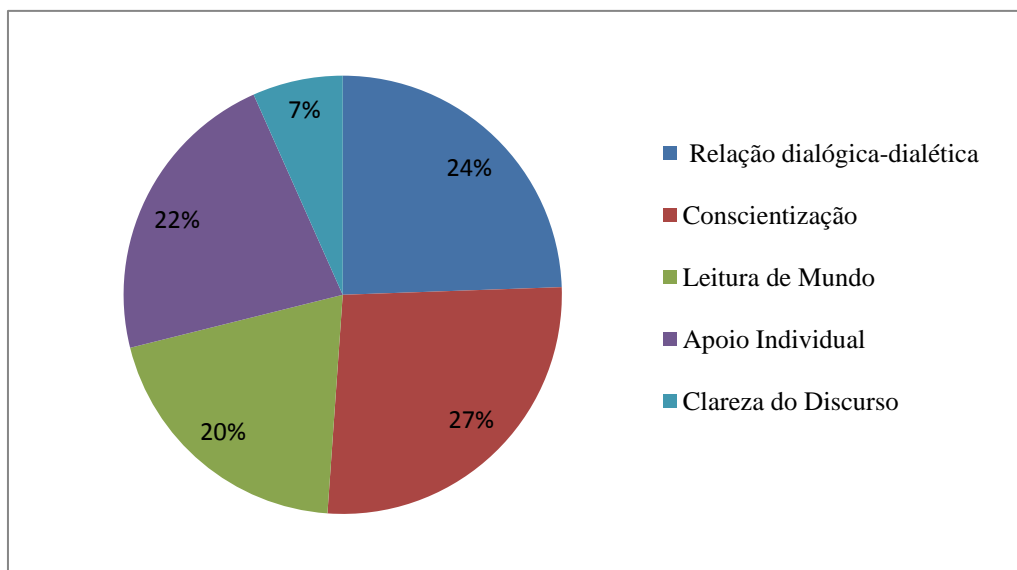


Figura 6. Categoria processo de ensino e aprendizagem: percentagem das unidades de registo por indicador, universo dos formandos.

Dos excertos das entrevistas dos formandos despontam aspetos tais como a afinidade entre os monitores e os formandos, a afeição recíproca, o ânimo que sentem ao estar na sala de aula, a construção de saber em conjunto, o sentimento de pertença que une os formandos e a comunidade, a desinibição que sentem na sala de aula (e lhes permite sentirem-se à vontade para questionar e explorar), e a delicadeza e o envolvimento na ação, na perspetiva da relação de educador(a) / educando(a). A ilustrar este conjunto de aspetos, apresentamos os excertos seguintes, na medida em que são notórias as transformações destes formandos ao serem expostos a uma relação dialógica-dialética em sala de aula e o conseqüente impacto nas alterações do seu próprio comportamento, por meio da manifestação a essa exposição nas suas relações:

“É, a gente se preocupa mais, dá mais valor, é melhor amar e ser amado, e amar o que você gosta, e é assim mesmo.” (FmYg)

“a comunidade é união (...) antigamente a gente era ignorante não sabia, agora a gente se fala ai direitinho se entende, combina as coisas certinhas de como é para fazer” (FmYh)

No que se refere ao segundo indicador, Conscientização, reúne aspetos como a percepção dos sujeitos no que concerne ao desenvolvimento de agir conscientemente sob a sua realidade objectivada, numa aproximação crítica da realidade. Este indicador apresenta 27% das unidades de registo, sendo o que apresentou uma maior incidência no total dos indicadores desta categoria.

Através dos relatos é notória a absorção pelos formandos de um mundo que outrora não era perceptível e que o processo de conscientização privilegia. Trata-se de uma compreensão do mundo e que, de uma forma crítica e interventiva, os incita a agirem conscientemente na transformação da sua realidade. Neste indicador destacam-se aspetos como a conquista da consciência crítica dos formandos, o ganho de consciência do contexto real a que são expostos e onde se integram na comunidade, a compreensão da metodologia Freireana e, ainda, a aprendizagem ativa que desenvolvem em sala de aula.

No que se refere ao último indicador da subcategoria Metodologia Dialógico-dialética, a Leitura de Mundo, engloba a percepção dos sujeitos quanto à integração, em sala de aula, de conteúdos que fazem parte do seu quotidiano, a leitura de mundo a que são expostos e a sua própria localização no mundo. Este indicador apresentou 20% das unidades de registo desta categoria.

Dos excertos das entrevistas retiramos exemplos da percepção de alguns formandos em relação à análise das situações mais significativas da realidade de cada indivíduo e da comunidade em se insere, e a integração dessa leitura do mundo em sala de aula, através da absorção realizada por meio desta experiência que potencia a transformação do seu singular contexto. Damos, como exemplo, o seguinte excerto:

“a gente fez passeata no lixão por aqui pela redondeza, a gente viu o que a própria pessoa faz no meio da rua, joga lixo, muita gente não tem, tem umas parte de uns alunos que moram lá para cima que não tem saneamento básico (...) entramos mesmo dentro do lixão, para mostrar realmente o que o homem faz, isso mudou, se a gente já respeitávamos o meio ambiente, outros que não respeitavam aprenderam a respeitar viu, é assim uma coisa gratificante mesmo, sabe.” (FcXe)

Na subcategoria, Intervenção dos Monitores, o indicador Apoio Individual apresentou 22% das unidades de registo desta categoria. Identificou-se, assim, a percepção dos sujeitos quanto ao apoio individual que os diversos intervenientes exercem no decorrer do processo de alfabetização dos formandos. Apresentam-se, em seguida, alguns excertos que seleccionámos, por considerarmos ser imprescindível, para o leitor, absorver a riqueza dos relatos de quem é exposto a esta forma tão peculiar de ensino.

“É atenciosa, se preocupa com o jeito da gente, é uma bênção, como se fosse a minha segunda mãe” (FfXa)

“A gente aprende muito, ela incentiva muito a gente para estudar, a gente na idade que estamos não vai desistir, a gente é feliz” (FcXf)

Para os formandos, o sentimento de que são apoiados pelo monitor destacou-se como um ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem. A expressão desta consciência é afirmada no incentivo que o monitor(a) dá aos formandos, no apreço e na estima pela ação dos monitores(as), e no reconhecimento da perseverança dos monitores(as) para que os formandos(as) permaneçam e se dediquem ao seu processo de alfabetização.

Relativamente ao último indicador desta categoria, a Clareza do Discurso, este apresentou 7% das unidades de registo. Contempla excertos sobre a percepção dos sujeitos quanto ao discurso que os intervenientes do processo de alfabetização utilizam em sala de aula, bem como a influência desse mesmo discurso no desenvolvimento do seu processo de alfabetização.

Quanto à intervenção dos monitores, e face às respostas dadas, este desempenha uma função de primordial importância no compromisso dos formandos, garantido, de forma muito expressiva, que a frequência e a continuidade dos formandos nas turmas do MOVA. Neste sentido, gostaríamos de distinguir aspetos que se destacaram neste indicador como a desinibição sentida pelos formandos em sala de aula, o respeito pela singularidade dos formandos por parte dos monitores(as) e, ainda, o à vontade para o questionamento.

3.2.2 Universo Institucional

No que se refere à categoria Processo de Ensino e Aprendizagem, no universo institucional foram contabilizadas 27 unidades de registo, sendo que a subcategoria Metodologia Dialógico-Dialética conta com 22 unidades de registo, e a subcategoria Intervenção dos Monitores conta com 5 unidades de registo.

Em relação a esta categoria, no universo institucional interessava-nos conhecer a visão dos elementos institucionais no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve nas salas de aula do MOVA e que privilegia, segundo o legado Freireano, uma relação dialógico-dialética. Ainda, compreender de que forma esta dinâmica educativa produz e motiva o conhecimento dos formandos na visão de quem educa.

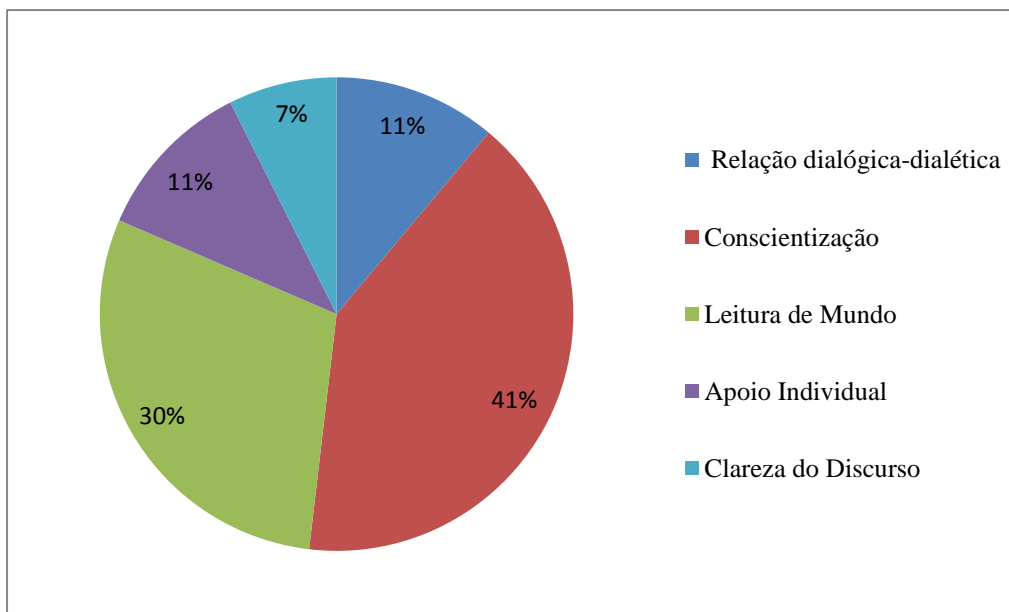


Figura 7. Categoria processo de ensino e aprendizagem: percentagem das unidades de registo por indicador, universo institucional.

Tal como se apresenta na Figura 7., relativamente ao primeiro indicador, Relação Dialógico-Dialética, este apresentou 11% das unidades de registo desta categoria. Este indicador identifica a visão dos elementos institucionais relativamente à relação de diálogo e afetividade que envolve o processo educativo. Os excertos refletem

essa noção que envolve a prática educativa nas salas do MOVA-Brasil, e expressam aspetos como o sentimento de pertença que une os formandos(as) e os monitores(as), a valorização dada ao envolvimento da ação que os monitores(as) e todos os intervenientes do processo praticam e, ainda, a afetividade que envolve a ligação educativa realizada.

O excerto que apresentaremos seguidamente ilustra o acabamos de afirmar:

“mas educar é isso praticar essa arte, educar você tem emoção, não dá para você deixar para lá, esse é o grande capital que você trabalha, é você poder ver assim a transformação que acontece nas pessoas” (AS1)

No que se refere ao segundo indicador, Conscientização, este apresentou no universo institucional a maior percentagem de unidades de registo, com uma incidência de 41%. Identifica a visão dos elementos institucionais no que concerne ao desenvolvimento dos sujeitos em relação à criticidade que envolve a sua ação, após a exposição à metodologia Freireana.

O processamento de informação relativa à realidade a que os formandos estão expostos, e o despertar, através da assimilação e da consciência crítica, dessa mesma realidade, são evidentes nas entrevistas de alguns elementos da equipa, quando questionados em relação ao processo de conscientização dos formandos. Neste sentido, gostaríamos de referir alguns aspetos que se destacaram neste indicador no universo institucional: a perceção dos elementos no que se refere ao ganho de uma consciência crítica por parte dos formandos quando expostos a esta metodologia; a identificação das singularidades das diferentes comunidades; e o despertar da consciência do real contexto dos sujeitos em sala de aula.

Relativamente ao indicador Leitura de Mundo, este traduz a perceção dos elementos institucionais quanto à integração, em sala de aula, de conteúdos que fazem parte do quotidiano dos sujeitos. Este indicador apresentou 30% das unidades de registo desta categoria. Nas entrevistas realizadas é notória a visão dos elementos institucionais relativamente ao facto das atividades que se realizam em sala de aula surgirem das necessidades apresentadas pelos formandos, as quais o monitor(a) analisa e elabora um plano, no sentido de colmatar essas necessidades sentidas pelos formandos(as) e pelas comunidades.

A atestar o conteúdo deste indicador apresentamos o excerto seguinte:

“a leitura de mundo é assim um diferencial muito grande projeto, da metodologia de Paulo Freire, porque ele vai e discute na sala de aula, mas ele vai no campo, para ele ver a realidade, realmente, e ele faz uma leitura e volta para a sala de aula, e a partir daí, ele vê como vai poder intervir na sociedade” (C5)

A leitura de mundo, o levantamento das necessidades da comunidade, a introdução de soluções práticas a serem desenvolvidas em sala de aula e que, posteriormente, são levadas para a comunidade, são processos referidos pelos elementos da coordenação pedagógica do projeto. Assim, gostaríamos de referir alguns aspetos que se destacaram neste indicador no universo institucional, tais como a importância da contextualização da ação desenvolvida em sala de aula, a educação popular (que tem um lugar privilegiado na ação pedagógica que se desenvolve), a intervenção dos sujeitos no seu próprio contexto após a exposição à leitura de mundo e, finalmente, a importância da intervenção dos movimentos sociais, no que se refere à construção e ao desenvolvimento de atividades.

Relativamente ao indicador Apoio Individual, este representa 11% das unidades de registo desta categoria. Inclui a perceção dos elementos institucionais em relação ao apoio individual que os monitores(as) exercem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Nas entrevistas realizadas ao universo institucional é manifestada a importância que o apoio exercido pelo monitor(a) tem, no sentido de conseguir manter a participação dos educandos no processo de alfabetização. Como aspetos caracterizadores deste indicador, apontamos os seguintes: a importância do incentivo que o monitor(a) exerce nos formandos; o apreço que os formandos(as) revelam, não só pelos monitores(as) mas também pelos elementos que trabalham para que os mesmos possam usufruir deste processo de alfabetização; a valorização que é dada aos conhecimentos singulares de cada educando(a); a aplicação desse conhecimento no apoio que cada formando(a) recebe.

Relativamente ao último indicador desta categoria, Clareza do Discurso, representou 7% das unidades de registo, sendo o indicador com a menor incidência.

Traduz a perceção dos elementos institucionais quanto ao carácter do discurso que os monitores(as) exercem no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula do MOVA. Nas entrevistas realizadas aos elementos institucionais foi afirmado que o

projeto tem “calor” ou seja, é um trabalho realizado no sentido de deixar o formando sentir-se bem no espaço de aula. Desta forma, gostaríamos de referir alguns aspetos que se destacaram neste indicador, como a desinibição que os formandos sentem ao serem expostos a um discurso claro, e o “à vontade” que sentem para questionar na sala de aula, para trabalharem questões que lhes são importantes. Um outro aspeto referido no âmbito da clareza do discurso é a afeição recíproca, entre educadores(as) e educandos(as), na medida em que a exposição a um discurso claro lhes permite sentir o bem querer dos envolventes no processo de alfabetização.

3.3. Relação entre o Processo de Ensino e Aprendizagem e o Desenvolvimento Pessoal

Interessava-nos compreender de que forma o método Freireano influencia algum tipo de alteração na vida dos formandos que integram as salas de aula do MOVA, ao nível do seu desenvolvimento pessoal.

Referentemente a esta categoria definimos uma subcategoria denominada Desenvolvimento de Potencialidades e Competências, e a análise de conteúdo fez emergir 3 indicadores que, como apresentado na Tabela 6, são os seguintes: Autoconhecimento, Autoestima e Satisfação Pessoal.

Tabela 6.

Categoria relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento pessoal

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento pessoal	Desenvolvimento de potencialidades e competências	Autoconhecimento
		Autonomia
		Satisfação pessoal

Apresentaremos, seguidamente, a análise de dados desta categoria, que registou um total de 49 unidades de registo.

3.3.1 Universo dos formandos

No que se refere ao primeiro indicador desta categoria, Autoconhecimento, identificou-se a perceção dos sujeitos em relação à recuperação e ao desenvolvimento do conhecimento que adquiriram das suas aprendizagens ao longo da vida, em sala de aula e no seu quotidiano. Este indicador apresentou 30% das unidades de registo desta categoria, sendo o que teve uma menor incidência, tal como se apresenta na Figura 8.

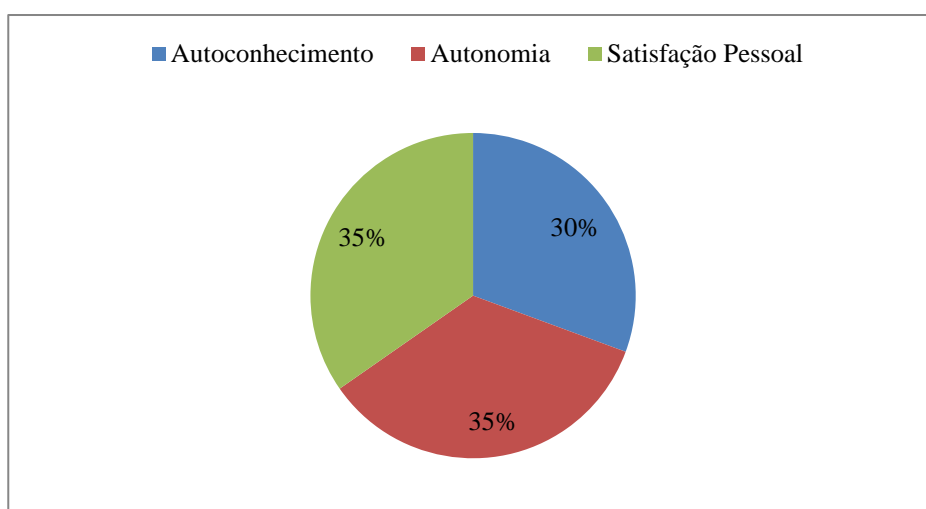


Figura 8. Categoria relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento pessoal: percentagem das unidades de registo por indicador, universo dos formandos.

Nos excertos retirados das entrevistas realizadas os formandos é possível verificar que os formandos têm perceção do quanto o processo de ensino e aprendizagem lhes permite “reconquistar” os conhecimentos que foram adquirindo ao longo da vida e, ainda, ganhar consciência em relação ao seu desenvolvimento pessoal.

Desta forma, gostaríamos de referir alguns aspetos que se destacaram neste indicador: a auto-análise que realizam das condições específicas a que são sujeitos, na medida em que é através desta acção que analisam o porquê de situações concretas; a capacidade de iniciativa na procura de soluções para problemas que condicionam o exercício da vida quotidiana; a aptidão para enfrentar a realidade, na medida em que o processo de ensino e aprendizagem lhes permitiu reconhecer que têm possibilidades para enfrentar as condições a que são expostos no dia-a-dia. Neste indicador destacou

ainda o sentimento de realização por meio das conquistas que este reconhecimento trás aos formandos, bem como a entreaajuda, referida por muitos como um fator essencial na sala de aula, para que sintam que todos devem entender em que ponto se encontram e evoluir a partir do que lhes faz sentido.

Relativamente ao segundo indicador, Autonomia, refere-se à percepção dos sujeitos relativamente ao desenvolvimento da sua autonomia por meio do processo de alfabetização. Este indicador apresentou 35% das unidades de registo desta categoria.

A questão do ganho da autonomia é um ponto relevante no desenvolvimento pessoal dos formandos. Torna-se claro, com base nas entrevistas, que o resgate de identidade é real e a importância deste ganho de autonomia tem um impacto sentido pelos formandos, ao nível de um renascer de vida. Como aspetos destacados neste indicador, elencamos os seguintes: a liberdade que conquistam por conseguirem deslocar-se de uma cidade para a outra sem terem receio, por exemplo, de entrar no autocarro errado; a independência que alcançaram, na medida em que muitos dos formandos, na maioria as mulheres, afirma que estavam acomodadas e acostumadas a viver somente em casa, numa zona de conforto que conheceram toda a vida, e, desta forma, passaram a sentir-se independentes. O aspeto da “oportunidade” foi também referido pelos sujeitos, e é referido pela possibilidade que adquiriram de usufruir de um “mundo” que já existia, mas que eles não o exploravam por não serem autónomos.

Finalizaremos a exposição sobre este indicador, destacando o seguinte excerto:

“tudo foi melhorando para mim, eu não saia de casa, já tava acomodada (...) aí eu cheguei aqui e comecei a me levantar” (FcXg)

No que se refere ao último indicador desta categoria, Satisfação Pessoal, integra percepções dos sujeitos no que concerne ao seu contentamento ao frequentarem um processo de alfabetização. Este indicador apresentou 35% das unidades de registo desta categoria.

Nas entrevistas realizadas é notório que a gratificação pessoal dos formandos se ampliou, bem como as alterações que este contentamento impulsionou. Os aspetos que este indicador contempla são os seguintes: sentimentos de realização, em consequência de se sentirem realizados consigo mesmos; sensação de êxito de prazer e de orgulho, resultantes da decisão que tomaram de frequentar processos de alfabetização; resgate de identidade, na medida em que sentem que conseguem hoje conhecer-se enquanto seres

únicos no mundo. “*Agora sei ser eu*” (FfXb). Este excerto, retirado da entrevista a uma formanda quando questionada acerca da satisfação que experienciava no decorrer do processo de alfabetização, é de uma riqueza imensa, com 4 palavras ela traduz o sentimento de realização e de conquista do seu eu.

3.3.2. *Universo institucional*

Em relação à categoria Relação entre o Processo de Ensino e Aprendizagem e o Desenvolvimento Pessoal, no universo institucional interessava-nos compreender qual a visão dos elementos institucionais no que se refere à influência que o processo de ensino e aprendizagem na satisfação pessoal dos formandos. Esta categoria contabilizou um total de 16 unidades de registo.

No que se refere ao primeiro indicador, Autoconhecimento, este clarifica a percepção dos elementos institucionais quanto à recuperação e reconstrução das aprendizagens que os sujeitos adquiriram ao longo da vida. Este indicador apresentou 31% das unidades de registo (Figura 8).

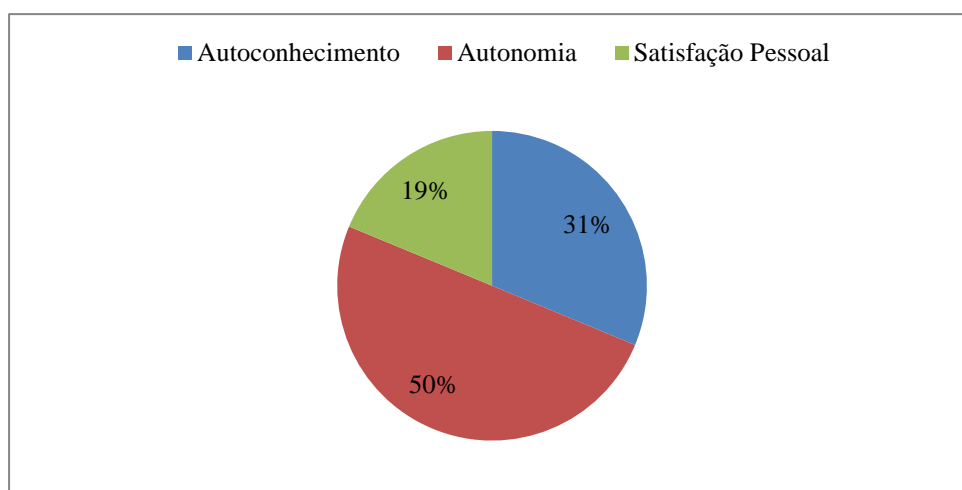


Figura 9. Categoria relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento pessoal: percentagem das unidades de registo por indicador, universo institucional.

O “crescimento interior” que os formandos referem adquirir é igualmente salientado pelos elementos institucionais. Na sua opinião, se os sujeitos identificam aquisições importantes vão querer passar esse conhecimento a quem os rodeia. Desta forma, o autoconhecimento permite não só que o formando cresça, mas potencia o

crescimento das pessoas com quem interage. Os formandos, ao sentirem que melhoraram enquanto pessoas, sentem que podem explorar o ambiente em que vivem, sentem-se mais responsáveis face aos outros e à comunidade em onde estão inseridos.

Com base nas entrevistas realizadas, foi possível identificar a percepção dos elementos institucionais quanto à recuperação da aprendizagem que os sujeitos adquiriram ao longo da vida e à importância que é dada no processo de ensino e aprendizagem na integração desse conhecimento em sala de aula. Desta forma, gostaríamos de referir alguns aspetos que se destacaram neste indicador: a aposta no desenvolvimento da comunidade, por meio do reconhecimento das condições de vida do quotidiano; a reprodução do conhecimento, no sentido da partilha, com quem os rodeia, sobre o que sentem que é importante a nível pessoal; o reconhecimento da aptidão comunitária, na medida em que a noção da capacidade comunitária gera uma disposição geral para dar início a uma ação que passou a ser necessária para transformar o que é preciso alterar. Em síntese, o sentimento de realização dos formandos é apontado pelos elementos como um dos fatores que surge desse autoconhecimento que o processo de ensino e aprendizagem facilita.

Em relação ao segundo indicador, Autonomia, reúne unidades de sentido que se referem à percepção dos elementos institucionais em relação ao desenvolvimento da autonomia dos formandos através do processo de alfabetização. Este indicador foi o que apresentou o maior nível de incidência, contabilizando 50% das unidades de registo para esta categoria.

Das entrevistas no universo institucional a Autonomia é apontada como uma das mais importantes conquistas para a vida do formando, no sentido em que permite que os sujeitos participem ativamente nas suas próprias vidas e na vida da comunidade. O resgate de identidade é um aspeto sublinhado pelos elementos institucionais, pois consideram que ao retirar os sujeitos do anonimato por meio do ganho de autonomia, estes compreendem que têm direito a se reconhecer. Esta assunção remete para a conceção de renascimento dos formandos, outro aspeto destacado pelos elementos institucionais, pois a autonomia permite que “nasçam de novo”, dadas as oportunidades que surgem desse ganho de autonomia. O aspeto da oportunidade também foi destacado pelos elementos institucionais, na medida em que a autonomia permite aos formandos explorar um mundo que outrora lhes era restrito, facilitando-lhes a entrada num novo mundo de oportunidades não reconhecidas.

Relativamente ao último indicador desta categoria, Satisfação Pessoal, ilustra a percepção dos elementos institucionais quanto à satisfação pessoal dos formandos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Este indicador apresentou 19% das unidades de registo, sendo o que apresentou o menor nível de incidência.

Destacamos um excerto do indicador satisfação pessoal no universo institucional, pois consideramos ser pertinente, na medida em que sintetiza a visão dos entrevistados relativamente à categoria Relação Entre o Processo de Ensino e Aprendizagem e o Desenvolvimento Pessoal.

“ vou poder trocar a minha carteira de identidade, assinar o boletim do filho, a gente já ouviu situações dessa natureza, agora eu vou poder ter o orgulho de assinar o boletim, então assim, são depoimentos assim, e que a gente não deveria se confrontar com isso no séc. XXI, é algo chocante, você tirar das pessoas o acesso a esse direito, tão básico, tão essencial.” (AS1)

Das entrevistas realizadas aos elementos institucionais é notória a percepção dos elementos no que concerne às alterações da satisfação pessoal dos sujeitos. Sublinhamos alguns aspetos referidos, como o aumento da auto-estima dos formandos, o sentimento de realização que os sujeitos apresentam ao serem expostos a um processo de ensino e aprendizagem, o orgulho e o êxito que sentem ao experienciarem o processo de alfabetização.

3.4. Empoderamento

Interessava-nos compreender se existe impacto do MOVA no empoderamento dos formandos, que se reflita em alterações no quotidiano. Relativamente a esta categoria, Empoderamento, definimos uma subcategoria denominada Impacto do MOVA no Quotidiano, e a análise de conteúdo às entrevistas permitiu-nos criar 3 indicadores: melhoria na qualidade de vida, alterações nas relações sociais e alterações nas práticas de vida (Tabela 7).

Tabela 7.

Categoria empoderamento

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Empoderamento	Impacto MOVA no quotidiano	Melhoria na qualidade de vida
		Alterações nas relações sociais
		Alterações nas práticas de vida

Apresentamos, seguidamente, a análise de dados para esta categoria de análise, onde foram contabilizadas 41 unidades de registo

3.4.1. Universo dos formandos

O primeiro indicador desta categoria, Melhorias na Qualidade de Vida, identifica a perceção dos sujeitos quanto às melhorias que observam a sua vida, que advêm da integração num processo de alfabetização. Este indicador apresentou 39% das unidades de registo (Figura 10).

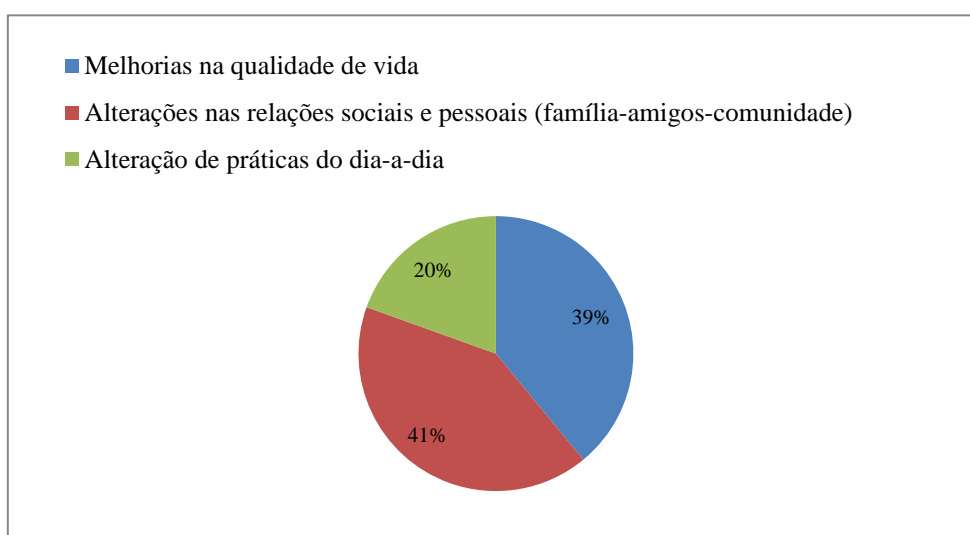


Figura 60. Categoria Empoderamento: percentagem das unidades de registo por indicador, universo dos formandos

As melhorias na qualidade de vida estão relacionadas com ações que permitem aos formandos um aumento do sentimento de contentamento com a sua vida. Este incremento é perceptível nas entrevistas dos formandos, e concretiza-se no acréscimo de

aptidões a nível escolar; na capacidade e na disposição dos formandos para se desenvolverem através dos processos de ensino e aprendizagem; no crescimento do bem-estar; na capacitação para comunicar. Nos relatos dos formandos, este é um dos fatores que mais concorre para que construam a noção do poder, dado que o processo de alfabetização permite-lhes transmitir e partilhar opiniões, informações e conhecimentos com quem os rodeia, ações que não ocorriam. O aumento nos cuidados consigo próprio foi sublinhado pelos formandos, no sentido em que alcançam uma noção de cuidar de si e dos seus, de modo a usufruírem de uma qualidade de vida que não era compreendida anteriormente.

No excerto que apresentaremos seguidamente, reflete as melhorias na qualidade de vida que os formandos passaram a usufruir, após o seu processo de alfabetização:

“O MOVA é educação, ele abre os olhos, eu guardo muitas palavras sobre o idoso, sobre a violência que tem com os idosos, sobre o cuidado da alimentação, é muita coisa” (FfXb)

O indicador Alterações nas Relações Sociais e Pessoais (família-amigos-comunidade), integra excertos sobre a perceção dos formandos em relação às alterações de relacionamento a nível social e pessoal que ocorreram pela exposição ao processo de alfabetização. Este indicador apresentou 41% das unidades de registo, sendo o que registou a maior incidência.

As alterações que ocorrem nas relações sociais dos formandos são evidentes nas entrevistas aos dos formandos. A comunicação e o entendimento, enquanto comunidade, são referidos com frequência pelos formandos, quando questionados acerca das transformações que se ocorreram no decorrer do processo de alfabetização. Referem a forma como passaram a relacionar-se consigo próprios, com os outros e com o mundo, o que nos leva a concluir que as implicações destas alterações de comportamento na interacção social são significativas para os protagonistas deste estudo.

Entre os aspetos que se destacaram no impacto das relações sociais, destacamos os seguintes: um aumento da ligação afetiva dos formandos; a capacidade para demonstrarem e para estarem recetivos a sentimentos; o interesse em auxiliar o outro, na medida em que há uma compreensão mais profunda da consideração pela vida do próximo; a expansão da convivência; e, ainda, o interesse por outras histórias de vida,

que resultam das alterações nas relações sociais dos formandos, por meio do processo de alfabetização.

No que se refere ao último indicador desta categoria, Alterações nas Práticas do Dia-a-Dia, agrega percepções dos sujeitos no que se refere a mudanças que ocorreram nas práticas diárias, e que se iniciaram com o processo de alfabetização a que foram expostos. Este indicador apresentou 20% das unidades de registo, sendo o que manifestou menor incidência. Engloba aspetos como o acesso a novas informações, tanto em sala de aula como no quotidiano dos formandos, e o aumento de conhecimentos em relação aos direitos da Mulher. Este aspeto é, em particular, referido por formandos do sexo feminino, que se sentiam subjugadas em relação ao Homem, e limitadas no seu desenvolvimento pela prioridade que é dada à construção da família e à necessidade de sustentar e tratar da casa. Neste sentido, o processo de alfabetização permitiu que houvesse um crescimento na noção de que tanto a Mulher como o Homem devem ter as mesmas oportunidades de vida. Outro aspeto que se destacou é a adaptação a novos comportamentos, que ocorre a diversos níveis, por meio do aumento do conhecimento em relação ao estado de infância e em relação ao estatuto do idoso. Os formandos sublinham, ainda, o interesse por novos conhecimentos, que advém deste empoderamento que conquistaram e que lhes dá força para quererem saber mais.

3.4.2. Universo institucional

Em relação a esta categoria, interessava-nos compreender qual a visão dos elementos institucionais no que se refere à ampliação do empoderamento dos formandos por meio da exposição ao processo de alfabetização nas salas de aula do MOVA. Quanto à categoria Empoderamento, no universo institucional foram contabilizadas 16 unidades de registo.

Relativamente ao primeiro indicador, Melhorias na Qualidade de Vida, no universo institucional este apresentou 43% das unidades de registo, manifestando a maior incidência desta categoria (Figura 11).

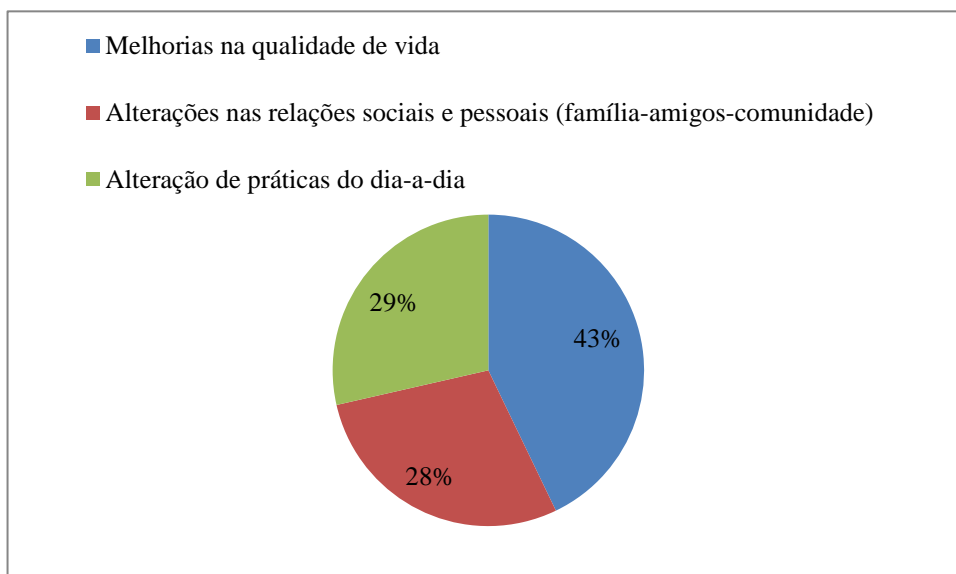


Figura 7. Categoria Empoderamento: percentagem das unidades de registo por indicador, universo institucional.

Nas entrevistas realizadas ao universo institucional verificámos que a Melhoria da Qualidade de Vida dos formandos é um dos objetivos prioritários do programa MOVA. Passa pela busca por um *“melhor desenvolvimento e uma melhor qualidade de vida para o nosso povo”* (AS2), bem como pela indispensabilidade de potenciar, nos formandos, o seu empoderamento, e passa pela capacidade que os formandos devem construir de acreditarem em si, enquanto seres conscientes das suas ações. Passa, igualmente, pela procura das ferramentas necessárias para as conquistas diárias. Como tópicos referidos que se incluem no aumento do bem-estar dos formandos, este indicador integra os seguintes: alterações na dinâmica familiar dos formandos e modificações na dinâmica pessoal dos formandos, e que, conseqüentemente, produzem alterações na dinâmica comunitária.

Em relação ao segundo indicador, Alterações nas Relações Sociais e Pessoais, no universo institucional representa 28% das unidades de registo. Ao longo das entrevistas a percepção dos elementos institucionais quanto às alterações de relacionamento a nível social e pessoal que ocorrem nos formandos consubstanciam-se no aumento da convivência dos formandos e no incremento da comunicação que, por sua vez, potencia alterações nas relações sociais e pessoais dos formandos. A descoberta do entendimento enquanto comunidade é outros dos aspetos referidos pelos elementos institucionais, na medida que facilita a conquista e a compreensão das necessidades comuns entre sujeitos. O aumento da participação nas decisões comunitárias e, ainda, o

incremento da participação política, são referidos pelos elementos institucionais como transformações nas relações sociais e pessoais dos formandos.

Relativamente ao terceiro indicador, Alterações nas Práticas do Dia-a-Dia, no universo institucional este apresentou 29% das unidades de registo.

Nas entrevistas realizadas verificámos que os elementos institucionais reconhecem alterações na vida dos destinatários dos processos de alfabetização, em aspetos como alimentação saudável, exercício físico e a saúde. Desta forma, os aspetos referidos neste indicador pelos elementos institucionais são: a preocupação dos formandos com a saúde; o conhecimento em relação ao estado de infância; o conhecimento em relação ao estatuto do idoso; o interesse por novos conhecimentos; a adaptação a novos comportamentos. é de mencionar que estes aspetos foram igualmente referidos pelos formandos, quando se pronunciaram sobre as alterações que o processo de alfabetização produz na ampliação do seu empoderamento, tal como apresentámos anteriormente.

3.5. Papel Social

Interessava-nos compreender a influência que o movimento opera na condição de cidadão (uso dos direitos e deveres) dos formandos, e perceber de que forma o método de alfabetização contribui para a inserção no contexto social e político dos participantes, potenciando esse despertar.

A categoria Papel Social registou 35 unidades de sentido. Definimos uma subcategoria denominada, Impacto do MOVA na Cidadania Ativa, tendo sido apurados 3 indicadores (Tabela 8), que passamos a apresentar seguidamente.

Tabela 8.
Categoria papel social

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Papel Social	Impacto MOVA cidadania ativa	Capacitação académica e profissional
		Ferramentas participação comunidade
		Desenvolvimento local da

3.5.1. Universo formandos

O primeiro indicador, Abertura Para a Possibilidade de Capacitação Académica e Profissional, identifica a perceção dos sujeitos relativamente às novas possibilidades académicas e novas oportunidades a nível profissional que podem surgir por meio do seu processo de alfabetização. Este indicador apresentou 48% das unidades de registo, sendo o que manifestou maior nível de incidência nesta categoria.

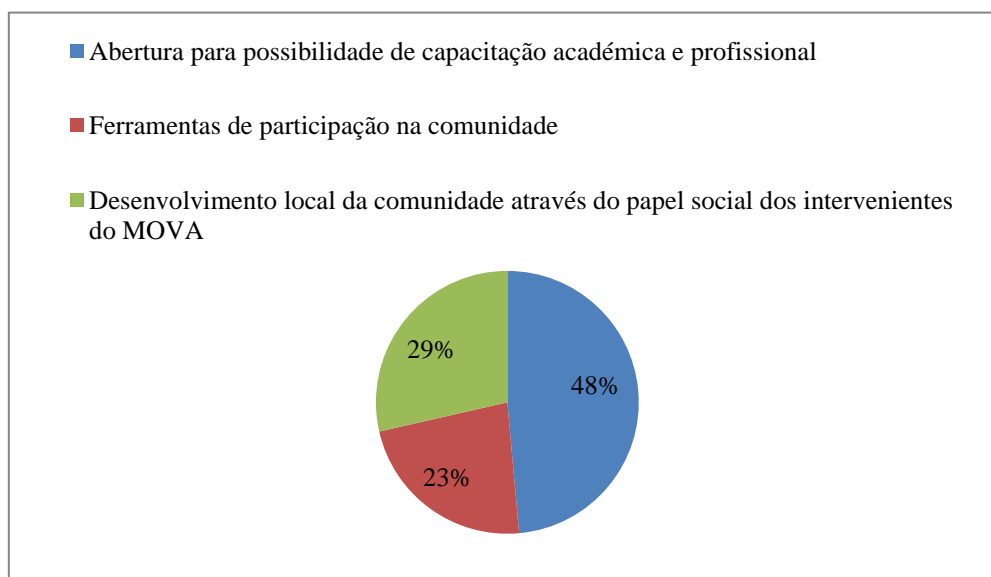


Figura 18. Categoria Papel social: percentagem das unidades de registo por indicador, universo dos formandos.

Apresentaremos seguidamente um excerto que consideramos demonstrar a visão dos formandos, no que se refere à procura de novas possibilidades académicas, proporcionada pela iniciação num processo de alfabetização.

“porque quando a gente estuda, pensa de outra maneira, agora penso em terminar o terceiro de novo, até chegar na faculdade né, quem sabe, eu acho assim, eu não quero desistir, eu vou estudar, tenho 50 eu acho mais 10 anos eu

consigo chegar lá, se a minha filha se formou porque é que eu não chego, o meu pensamento é este.” (FcXf)

Os aspetos que se destacaram nas entrevistas dos formandos foram as novas oportunidades profissionais que podem vir a ser alcançadas pelos sujeitos a partir do seu processo de alfabetização e, ainda, as oportunidades profissionais que já surgiram após a sua permanência em salas de aula do MOVA. Um outro aspeto referido é o investimento na continuidade do percurso escolar, que abrirá portas a novas habilitações e, conseqüentemente, uma abertura a novas oportunidades de vida. Os formandos referem, também, que o desenvolvimento de novas competências é um dos objetivos e, por isso mesmo, o EJA é apontado como o próximo caminho a percorrer de modo a alcançar essa meta.

Em relação ao segundo indicador, Ferramentas de Participação na Comunidade, este clarifica a percepção dos sujeitos quanto ao desenvolvimento de estratégias integradas e participativas na comunidade, e o desenvolvimento da capacidade comunitária em prol da promoção da sua propriedade comum. Este indicador apresentou 23% de unidades de registo, manifestando-se, assim, como o de incidência mais reduzida nesta categoria de análise.

É notório, nas entrevistas dos formandos, a percepção que se refere ao ganho de consciência da realidade da comunidade em que vivem e a sua necessidade em partilhar esse conhecimento, no sentido de desenvolver estratégias que potenciem o desenvolvimento da capacidade comunitária.

O formando(a) FcXf menciona que na sua consciência não existe separação entre o que se trabalha em casa e o que se trabalha na sociedade; *“é um todo”*, onde, segundo o mesmo, *“a gente tá aprendendo e tá passando para outras pessoas”*. Afirmações como esta permitem-se concluir sobre o aumento de participação. Esta inferência reforça-se perante excertos como o que a seguir se apresenta:

“Agora eu ‘tou vendo’, ai eu fiquei assim, será que era melhor ter ficado daquele jeito, porque agora uma pessoa descobre a realidade e sofre, antes eu sofria e não via, achava que eu não conhecia o mundo, ai eu disse não, mas eu tenho que enfrentar e superar isso, então é o que eu ‘tou fazendo” (FcXg)

O facto de começar a “ver” e a “compreender” o mundo que o envolve, mas também a “dor” de perceber o que o circunda, leva-o a dizer, de forma ingénua, se não seria *”melhor ter ficado daquele jeito, porque agora uma pessoa descobre a realidade e sofre, antes eu sofria e não via”*. Contudo, é de referir que o mesmo formando, após a tomada de consciência, optou por *“enfrentar e superar”*. São dados ricos para a investigação que empreendemos, e que nos permitem inferir que o movimento de alfabetização teve impacto na condição de cidadão dos formandos.

Outros aspetos referidos pelos entrevistados são a importância que passou a ser dada à preservação da propriedade comunitária e a integração em movimentos sindicalistas, na medida em que estes permitem a mobilização dos cidadãos, em prol do desenvolvimento de estratégias que se efectivem no espaço comunitário.

O último indicador desta categoria, o Desenvolvimento Local da Comunidade Através do Papel Social dos Intervenientes do MOVA, inclui percepções dos sujeitos quanto ao papel social que desenvolvem na construção de estratégias que potenciem o desenvolvimento local das suas comunidades. Este novo desempenho baseia-se no reconhecimento de normas, direitos e deveres que regulam e condicionam o comportamento dos indivíduos, fruto da sua interação social, no decurso do processo de alfabetização. Este indicador apresentou 29% das unidades de registo.

O relato que a seguir se apresenta, sintetiza o desenvolvimento de certas iniciativas que surgem do processo de alfabetização, e, por isso, consideramos importante referi-lo:

“Nós fizemos também o negócio das placas, por causa do trânsito que é demais também, e tinha muito acidente na nossa região, agora também já parou mais (...) aqueles ‘bicho’ também que nós fizemos tipo tambor lá na beira das estradas, era lixo demais lá no meio das estrada e isso aí também tudo tem que olhar primeiramente para sujeira porque o lixo depois é sinceramente uma coisa que precisa ser arrecadada pela gente” (FmYj)

Nas entrevistas deparamo-nos com outros exemplos que se incluem neste indicador, como a criação de abaixo assinados e de ações, em conjunto com os restantes habitantes, para melhorar as condições de vida da comunidade em geral.

Em síntese, os tópicos mais referidos incluem aspetos como a alteração de comportamento social, o ganho do exercício ativo de direitos e de deveres e, ainda, a

criação de uma cooperativa agentes ambientais, que dignifica a profissão de catadores de lixo, e que foi alcançada por meio da união de todos os formandos(as) que desenvolviam esta profissão e que sentiam que a mesma não era nem valorizada nem reconhecida pela comunidade.

3.5.2. Universo institucional

No que se refere ao universo institucional, nesta categoria interessava-nos compreender a sua visão no que se refere ao papel social que os formandos desenvolvem, e de que forma esta eventual transformação incrementa o desenvolvimento local. No universo institucional, foram contabilizadas 23 unidades de registo nesta categoria de análise.

Relativamente ao primeiro indicador, Abertura para a Possibilidade de Capacitação Académica e Profissional, apresenta 30% das unidades de registo (Figura 13).

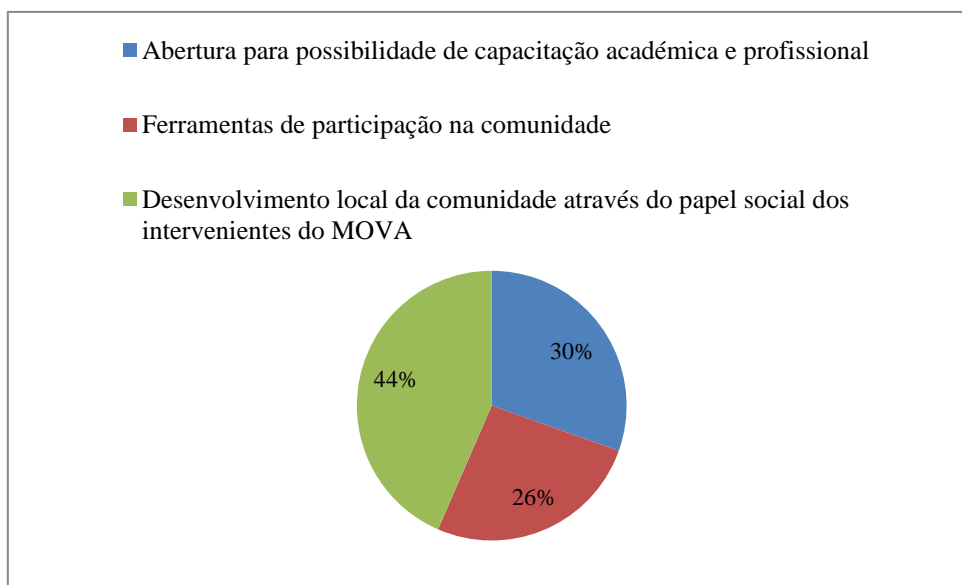


Figura 13. Categoria Papel social: percentagem das unidades de registo por indicador, universo institucional.

Nas entrevistas aos elementos institucionais é notória a sua perceção quanto às oportunidades que a capacitação académica permite no sentido de contribuírem para o surgimento de renovadas possibilidades profissionais aos sujeitos.

Quanto aos aspetos salientados, surgiram os seguintes: novas oportunidades profissionais; investimento na continuidade do percurso escolar dos formandos; abertura a outras formas de vida. A resposta do MOVA face às exigências da sociedade ao nível de novas capacitações é também apontada pelos elementos institucionais como um dos aspetos de diferenciação do projeto, e que possibilita o desenvolvimento do papel social dos sujeitos.

O segundo indicador, Ferramentas de Participação na Comunidade, representa 26% das unidades de registo, sendo o que apresenta menor incidência nesta categoria.

Os elementos institucionais destacam alterações de atuação dos sujeitos, nomeadamente filiarem-se em movimentos na sua própria comunidade, de uma forma mais “politizada” e mais consciente.

O desenvolvimento conjunto dos formandos também é referido pelos elementos institucionais. Segundo estes, concretiza-se na aplicação, na comunidade, de estratégias que potenciam o desenvolvimento da capacidade comunitária, em prol da promoção da sua propriedade comum.

Como tópicos próprios deste indicador referidos pelos elementos institucionais, destacamos os seguintes: a alteração do comportamento social dos sujeitos; o exercício ativo de direitos, de deveres e de normas; alterações no comportamento político (com repercussões ao nível do desenvolvimento do lugar social dos sujeitos na comunidade); a geração da capacidade comunitária, a preservação da propriedade comunitária e as ações de apoio à comunidade.

Em relação ao último indicador, o Desenvolvimento Local Através do Papel Social dos Intervenientes do MOVA, no universo institucional este representa 44% das unidades de registo apuradas, sendo o que recolheu maior incidência. Especifica o entendimento do papel social que os formandos desenvolvem e que contribui para o desenvolvimento das suas comunidades, com base no reconhecimento de normas, direitos e deveres dos indivíduos, de forma a agirem para o futuro das comunidades.

Este indicador inclui tópicos como a perceção dos elementos institucionais em relação à alteração do comportamento social dos sujeitos que frequentam as salas de aula do MOVA; o aumento da participação política dos formandos; o desenvolvimento de líderes comunitários; a integração em movimentos sociais; o reconhecimento das

necessidades da comunidade; a criação de novos recursos para o espaço comunitário; a criação de entidades reguladoras; a fundação de associações comunitárias; e, ainda, o aumento de participação das mulheres na comunidade.

A ilustrar o que acabámos de afirmar sobre o papel social, apresentamos um excerto que refere a criação de uma cooperativa de agentes ambientais, decisão que surgiu na sequência do processo de alfabetização. Diz-nos o sujeito M2, um dos elementos institucionais entrevistados:

“[turma de Maranguape] nos organizamos e vamos fundar uma cooperativa de agentes ambientais, porque já com essa adequação da lei para 2014, a gente ‘tá vendo uma oportunidade’, essa necessidade surgiu do quê? Da vivência deles, eles fazem o trabalho e dentro da própria colecta do lixo (...) eles mesmo é que vão fazendo durante a colecta vão pegando no lixo, vão abrindo os sacos e vão separando, no final do dia (...) eles pesam e vendem para um atravessador que compra a preços irrisórios, mesmo assim para eles é importante, porque tem uma renda, tem um valor monetário, e a partir da cooperativa não, esse trabalho ele vai ficar mais visível, vai ficar uma coisa mais representativa porque as pessoas vão começar a diferenciar e eles vão poder vender para uma outra pessoa, directamente para uma fábrica que não compre por um preço menor.” (M2)

4. Discussão de resultados

No que se refere às motivações dos intervenientes nos processos de alfabetização promovidos pelo MOVA, os resultados a que esta investigação conduziu permitiram-nos compreender de que forma a alfabetização e a Educação ao Longo da Vida são indissociáveis. A aquisição das competências básicas é o que permite a construção de saberes, aptidões e competências, para que os sujeitos atuem nos espaços e nos contextos onde vivem. Tal como Delors (2011) esclarece, a imprescindibilidade para que os sujeitos regressem à escola para conquistarem novas ferramentas é potenciada pela intenção de enfrentarem os desafios que a sociedade lhes coloca e de realizarem as transformações necessárias para alterar a sua vida profissional e privada.

Nos processos de alfabetização nem sempre é fácil “ganhar” os formandos. No caso do MOVA, a identificação dos participantes com o programa e a adesão às aulas é consequência de metodologia que é utilizada que promove o crescimento individual. Quando dizem que estão “à vontade” em sala de aula, que não há “abuso na aula”, e que o programa é uma “bênção”, é porque sentem que este programa proporciona respostas, não só ao nível do desenvolvimento do saber, mas também no incentivo às práticas de cidadania aplicadas às características da sociedade de hoje. Tal como a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI assinala, é imprescindível que o sistema educativo evolua em conjunto com os desafios da sociedade, de modo a que a prática possibilite aos sujeitos o pleno uso da informação. Os dados recolhidos nesta investigação confirmam que o programa “MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania” dá resposta a esta evolução, facto que se reflecte na disposição dos formandos em sala de aula.

A partilha dos conhecimentos a utilizar ao longo da vida, a expansão de informação e o desejo em adquirir mais conhecimento por meio da continuidade de processos de aprendizagem, são contributos que os formandos reconhecem ao processo de alfabetização por que passam. Estes resultados são concordantes com a opinião de Gadotti (2000), quando o autor se refere à importância do conhecimento na sociedade atual. Na sua opinião, o grande capital da humanidade reside no conhecimento, enquanto ferramenta básica para a sobrevivência dos sujeitos.

Autores defensores da pedagogia crítica, como Samuel Bowles, Gintis Herbert, Carnoy Martin e Michael Apple, demonstram, nos seus trabalhos, que a economia é a peça central da configuração das relações de poder dentro da escola e da sociedade. Defendem, igualmente, que os problemas associados à escolaridade estão estreitamente relacionados com a reprodução do sistema de relações sociais, perpetuando, assim, as estruturas existentes de dominação. Os protagonistas deste estudo, mais propriamente 53% da amostra do universo dos formandos, aponta a iniciação prematura no mundo do trabalho como uma das condicionantes que impossibilitaram a sua frequência na escola. Referem, ainda, que a ausência de informação teve uma forte influência no seu percurso escolar. É neste sentido que o carácter social e económico emerge, permitindo-nos compreender o porquê das disparidades sociais no que se refere ao acesso à aprendizagem. Desta forma, a noção do capital cultural, aliada à reprodução da escola e do conhecimento dito oficial, revela, segundo Apple (1998), que o conhecimento

funciona principalmente para sustentar as desigualdades nas relações de classes dentro das escolas e da sociedade.

Para o mesmo autor a educação não proporciona igualdade de oportunidades e acesso a todos, e as práticas escolares estão estruturadas de modo a perpetuarem as desigualdades. A cultura e a classe estão intrinsecamente relacionadas e, na ótica da pedagogia crítica, em contexto educativo e escolar importa dar visibilidade ao quotidiano dos alunos ou dos formandos (Darder et al., 2009). Desta forma, os aspetos culturais e os ambientes dos formandos são encarados como uma mais-valia na sala de aula. Nos dados que recolhemos verificámos que os formandos(as) consideram que o reconhecimento da sua própria cultura é um benefício para o trabalho nas salas de aula, e que o MOVA, ao permitir que a escola “não tenha muros” e que o contexto da vida quotidiana da escola seja aliado ao contexto da vida quotidiana da comunidade, permite uma ação educativa autêntica e benéfica pra sujeitos.

Os princípios da resistência e da contra-hegemonia, defendidos pela pedagogia crítica e oportunamente referido na componente teórica da presente investigação, são considerados na prática educativa do MOVA. Encontramo-los na medida em que as dimensões sociais, económicas, ambientais e culturais dos formandos não são consideradas condicionadoras do seu desenvolvimento e aprendizagem – como até então tinha acontecido – mas, pelo contrário, são examinadas e trabalhadas de forma a enriquecerem o desenvolvimento dos indivíduos. Como Bourdieu (1970) esclarece, a origem social do indivíduo guia o seu percurso escolar e profissional. Nos grupos de indivíduos considerados “estruturalmente vulneráveis”, razões históricas e da desigualdade de tratamento acentuam essas fragilidades, penalizando fatores como o género, etnicidade ou a localização geográfica. As práticas educativas Feireanas contrariam esta tendência na medida em que, tal como Freire (2013) afirmava, a identidade cultural, onde se engloba a dimensão individual e de classe dos formandos, é considerada essencial para esta prática educativa progressista.

De acordo com Darder et al. (2009), a historicidade do conhecimento é um dos fundamentos da pedagogia crítica, e este pressuposto sustenta a noção de que todo o conhecimento é criado dentro de um contexto histórico. É este contexto que dá sentido à experiência humana e, desta forma, o reconhecimento dos conhecimentos adquiridos pelos formandos ao longo das suas vidas é contemplado nas salas de aula do MOVA. Esta metodologia valoriza o processo de desenvolvimento destes saberes, e os conteúdos que são tratados na sala resultam de um dado momento histórico que é

significativo para os participantes na formação, em concordância com o que afirma Freire (1971) quando escreve que "não há nenhuma realidade histórica que não seja humana" (p.15).

O segundo tópico tratado nesta investigação analisa o processo de ensino e aprendizagem. Constatámos que o método Paulo Freire, processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve nas salas de aula do MOVA, apresenta aspetos diferenciadores dos demais, na medida em que produz um conhecimento linguístico que privilegia o aluno. Como Mendonça e Mendonça (2009) clarificam, a aprendizagem da leitura e da escrita refere-se a processos de codificação e de descodificação, à análise e à síntese, mas, também, à dimensão relacional que se estabelece entre o aprendente e o processo. Nas entrevistas que realizámos os formandos atribuíram significados emocionais ao processo de ensino e aprendizagem a que são sujeitos, por meio da manifestação de sentimentos como a afeição recíproca entre educador(a) e educando(a), e a noção de construção de saber conjunto a que são expostos.

Também a Teoria dialética defende que num contexto de ensino e aprendizagem os alunos devem ser incentivados a apresentar novas formas de construção de pensamento e de ação, que vão além das que subsistem e que conhecem, permitindo-lhes, assim, evidenciar as relações entre o conhecimento e as normas culturais, os valores e os padrões da sociedade em geral, como esclarecem (Darder et. al. (2009). A apresentação de dados anterior, confirma que estes pressupostos são alcançados pelos formandos que integram os programas de ensino do MOVA.

Ao analisar a relação dialógico-dialética, Amâncio (2004) sublinha que na pedagogia popular a cultura de origem dos formandos, a oralidade e o diálogo têm um papel imprescindível. Nestes processos de comunicação, que privilegiam todos os intervenientes do processo e valorizam as ações comunicativas, os formandos(as) sentem-se à vontade na sala de aula porque podem questionar e explorar sem receios. Desta forma usufruem de um estatuto de direito à liberdade, porque se tornam sujeitos ativos no seu próprio mundo. Nos relatos dos formandos(as) é notória a absorção de um mundo que outrora não era evidente. Os diálogos a que são expostos em contexto de educação e de formação permitem o desenvolvimento de uma consciência social crítica, ou seja, o diálogo e análise são a base para a reflexão e para a ação, tal como defende Paulo Freire. É desta forma que os sujeitos alcançam uma consciência profunda da realidade social que molda a suas vidas; é desta forma que descobrem a sua própria capacidade para poderem recriá-la; é desta forma que é trabalhada a conscientização dos

formandos quando passam por estes processos de alfabetização (Darder et al., 2009). Subsequentemente a estes processos ativos, os sujeitos conseguem compreender, analisar, refletir e criticar a realidade social em que estão inseridos, o que lhes permite capacitarem-se para a transformação da sua própria realidade.

Gadotti e Romão (2013) defendem que seria ingénuo tentar combater o analfabetismo sem combater as suas causas. Através dos relatos dos formandos é evidente a leitura de mundo em sala de aula, e a sua evolução na capacidade de análise das situações mais relevantes da realidade. Tal como Santos e Cukierkorn (2003) acrescentam, a leitura de mundo que os formandos(as) realizam em conjunto com os educadores(as), observando o contexto em que integram, permite o levantamento de questões que guiam o “estudo dessa realidade, por meio de atividades de observação, pesquisa, debates, entre outras. Depois de identificadas e problematizadas as situações mais significativas, os temas geradores e sub-temas são eleitos” (p.28). Desta forma o processo de ensino e aprendizagem privilegia a transformação da realidade e, por meio da assimilação, a construção de estratégias que possibilitem essa transformação.

Nas salas de aula do MOVA a educação desenvolve-se através de um processo colaborativo e de respeito entre o educador e o educando, o que possibilita a partilha de conhecimentos. É igualmente incentivada a responsabilidade individual dos sujeitos na construção de novos conhecimentos, tal como defendido por Nascimento e Santos (2011). Nas entrevistas realizadas ficou patente que os formandos estão cientes destes processos colaborativos e respeitosos, na medida em que atribuem significados a estas ações e valorizam a postura e a atitude do(s) monitor(a): “*ela busca a gente, ela cobra muito da gente*” (FcXd).

O terceiro aspeto em análise na presente investigação refere-se à relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento pessoal. Inglis (1997), ao referir-se à dinâmica de desenvolvimento dos sujeitos, sublinha a importância do autoconceito. Acrescenta, porém, que é através da socialização e da interação com os outros que o desenvolvimento individual é potenciado. É neste sentido que a capacidade de analisar a própria realidade contribui, de forma tão decisiva, para o sucesso dos processos que são desenvolvidos pelo MOVA. Este movimento encoraja os formandos a tornarem-se críticos e auto-reflexivos. Confirmámo-lo nas entrevistas realizadas, e deparámo-nos com relatos que consideram o exercício da auto-análise como essencial, na medida em que permite analisar as condições específicas que os formandos

vivenciam, passando a sentir-se capacitados para se envolverem na sua transformação pessoal ou em transformações sociais.

Tal como Paulo Freire defende, é através da ação da linguagem que nos transformamos em sujeitos históricos. Isto significa com capacidades para usar a consciência individual em prol da construção de uma sociedade com objetivos comuns. Desta forma, o ganho de autonomia dos formandos(as) é um ponto relevante no desenvolvimento pessoal, mas que ocorre num determinado contexto, que envolve uma estrutura. A libertação dos formandos(as) é, assim, conquistada por meio da independência que a autonomia estimula. A satisfação que os formandos(as) sentem no decurso do processo de alfabetização é evidente, e é manifestada pela linguagem verbal e não verbal. É impossível negá-lo, quando os ouvimos nas reflexões que nos cederam quando os entrevistamos.

A problemática do empoderamento foi outro dos aspetos que estudámos. Considerámos o princípio filosófico da pedagogia crítica enquanto “política cultural”, na medida em que esta se compromete com o desenvolvimento de uma cultura de escola que fomente o empoderamento de alunos que são culturalmente e economicamente excluídos. O objetivo da “política cultural” passa pela necessidade de reconhecer a existência do que Paulo Freire definia de “vocaçãõ”, que consiste na noção de que os sujeitos podem ser humanizados social e culturalmente, de modo a se tornarem agentes de mudança (Darder, et. al., 2009). Desta forma, os sujeitos ao desenvolverem a sua capacidade de ação para agir com sucesso dentro dos sistemas e estruturas de poder existentes, tornam-se capacitados para ter controlo sobre a sua vida e se libertarem das estruturas dominantes do sistema social.

O aumento desta capacidade é relatado pelos formandos(as) como uma das conquistas que lhes permite terem a noção do poder que adquiriram ao se alfabetizarem. Por meio do processo de ensino e aprendizagem, os formandos(as) do MOVA aumentaram a sua capacidade e disposição para se desenvolver, assumindo um compromisso consigo próprios no que se refere a valores, objetivos e metas que se propõem alcançar. Assim, as transformações de comportamento dos formandos(as) que são provocadas por alterações que ocorrem a nível das relações sociais e das práticas de vida, e têm um claro impacto, tanto no quotidiano dos formandos como naqueles que, com eles, interagem.

O papel social, o quinto aspeto que nos propusemos analisar, pressupunha o estudo do impacto do MOVA na cidadania ativa. De acordo Sem (2000, citado por

Amâncio, 2004), o conceito de capital social está relacionado com a capacidade das comunidades em colmatar as necessidades sentidas, por meio do desenvolvimento das suas próprias capacidades e potencialidades, através de processos comunitários que ampliem o seu papel de participação na sociedade. Para outros autores, como Dulci (2005, citado por Gadotti, 2014), “a participação cidadã enriquece as instituições representativas, criando verdadeira co-responsabilidade social e evitando o risco de apatia civil e a negação autoritária da política que ameaça todas as democracias contemporâneas” (p.7). Como ficou patente na apresentação dos resultados obtidos nesta investigação, o desenvolvimento do papel social dos formandos(as) é de grande importância, na medida em que passaram a colaborar na comunidade de forma ativa. Como referimos anteriormente, e entre outras ações, identificaram problemas, conceberam planos de ação e implementaram estratégias que contribuíram para o desenvolvimento comunitário. Os relatos dos formandos(as) refletem ganhos no exercício de direitos, deveres e normas, que se desdobram no desenvolvimento local da comunidade. Este impacto também tem efeitos, a médio e a longo prazo, nas suas vidas privadas, no seu quotidiano, através das melhorias das condições sociais, ambientais e económicas. Como Amâncio (2004) refere, uma promoção clara do desenvolvimento local que só é possível através da cooperação conjunta entre os sujeitos das comunidades e os organismos públicos e privados de modo a viabilizar estas estratégias.

Terminaremos esta discussão de resultados destacando a singularidade do programa MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania. Inglis (1997), referindo-se a O’Sullivan (1993) e à sua perceção de mudança social, menciona que a mudança da sociedade pode ocorrer através da criação de programas socialmente comprometidos, baseados na ação educativa. Os autores defendem o fortalecimento da qualificação, do conhecimento e do desenvolvimento pessoal, como ferramentas para estes programas, pois beneficiam e envolvem o sujeito individual. Acrescentam que o comprometimento social pode alcançar a transformação social na medida em que o empoderamento dos sujeitos lhes permite atingir um ganho de consciência comunitária. Este é, quanto a nós, o impacto que o MOVA tem nos formandos(as) que foram protagonistas deste estudo.

Como referem Nascimento e Silva (2011) acerca da visão de educação do MOVA e do trabalho que se este movimento realiza para elevar os formandos(as),

entender a educação como ato político que busca desenvolver um processo de emancipação e humanização do educando, como se pretende aqui, exige pensá-

la para além da lógica do mercado, substituindo, em grande medida, a competição pela colaboração, o papel do individuo - isolado em seu próprio mundo - pelo papel do cidadão, atuando numa coletividade e comprometido com a sociedade da qual participa, fazendo sua própria historia e por ela sendo condicionado. (p.22)

Conclusões

Este estudo centrou-se na análise e na compreensão das percepções de formandos(as) do MOVA-Brasil e de elementos institucionais deste movimento.

Propusemo-nos investigar a relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos formandos, o desenvolvimento do empoderamento dos adultos em formação, e apreciar o papel social dos intervenientes do projeto, face à influência que um programa como o MOVA exerce na condição de cidadão dos seus formandos.

Os objetivos específicos que definimos foram os seguintes: :

- Aferir se o empoderamento se ampliou nos grupos de formandos que passaram pelo processo de alfabetização no MOVA.

- Analisar o papel social dos grupos de formandos que passaram pelo processo de alfabetização no MOVA.

- Verificar de que forma os contextos de alfabetização do MOVA promovem o desenvolvimento local das comunidades onde atuam, por meio da integração dos participantes no planeamento e no desenvolvimento de ações de intervenção para a transformação social da comunidade.

As questões de investigação que formulámos, e que os resultados obtidos nos permitem responder, foram as seguintes:

1. De que forma o MOVA potenciou e/ou ampliou o empoderamento dos intervenientes?
2. Qual o impacto do MOVA no papel social dos intervenientes, no seu despertar da cidadania ativa?
 - a. Os formandos passaram a ter uma maior participação nos processos de tomada de decisões?
 - b. Os formandos passaram a ter uma maior consciência crítica em relação aos problemas da sua comunidade?
 - c. Os formandos passaram a participar ativamente na construção de soluções?
 - d. Os contextos formativos de carácter interventivo promovem o desenvolvimento da comunidade em que os formandos(as) estão integrados?

Relativamente ao impacto que o processo de alfabetização do MOVA exerce na potencialização e/ou ampliação do empoderamento dos intervenientes, a análise de conteúdo que realizámos aos relatos dos formandos(as) e dos elementos institucionais entrevistados, concretamente no que se refere às alterações que possam ter ocorrido no seu quotidiano e a sua relação com a passagem pelas salas de aula do MOVA, permite-nos afirmar que os formandos(as) percebem o desenvolvimento do seu empoderamento. De acordo com os significados que os sujeitos formandos(as) atribuem, baseando-se na sua integração no programa de alfabetização do MOVA, o empoderamento contribui para nas melhorias de vida e contribui para o aumento do poder dos formandos. Assim, o aumento de aptidões a nível escolar, da capacidade de comunicação, da interação social, dos cuidados de saúde, do conhecimento em relação à mulher, em relação aos direitos das crianças e em relação ao estatuto do idoso, são claros potenciadores deste empoderamento que os formandos(as) adquirem.

A visão dos elementos institucionais vai ao encontro da percepção dos formandos(as), na medida em que consideram que o ganho dos formandos(as) implica passarem a acreditar em si enquanto seres conscientes das suas ações. Esta conquista conduz à busca de ferramentas adequadas para realizarem conquistas diárias, que permitem desfrutar de melhores rotinas no seu quotidiano. As alterações na dinâmica pessoal, familiar e comunitária são reflexo desta ampliação de empoderamento.

Relativamente ao impacto do processo de alfabetização do MOVA no papel social dos intervenientes de modo a estimular a cidadania ativa, os resultados obtidos confirmam alterações na condição de cidadãos. Esta constatação permite-nos declarar que o despertar da cidadania ativa dos formandos ocorre a partir da *problematização*, das discussões de conteúdos em sala de aula - voltados para a realidade em que os formandos estão inseridos - o que potencia o desenvolvimento de um sentido de participação, de envolvimento e de mobilização, em prol da resolução das necessidades sentidas pelos formandos(as).

Os formandos atribuem um forte significado ao desenvolvimento de novas competências, de modo a exercerem a sua condição de cidadão com maior capacidade. É neste sentido que o EJA é apontado como o próximo caminho a percorrer.

Considerando a alfabetização na sociedade de hoje, os códigos linguísticos e matemáticos são a forma de comunicação que os seres humanos utilizam, por excelência. Um domínio linguístico e matemático reduzido limita a ação dos indivíduos,

e é neste sentido que o MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania se apresenta como um programa de alfabetização cujo impacto é real, e transformador das comunidades em que se estabelece, permitindo aos formandos(as) o usufruto, numa mesma ação educativa e formativa, de processos de alfabetização e de consciencialização cívica e política.

Outra conclusão a que chegamos é que quem estudou através do MOVA está predisposto a continuar o seu percurso escolar. O estímulo, a preparação e a organização são pensados e executados para que tal ocorra. No MOVA não se pretende que os formandos fiquem pela etapa de alfabetização, mas que continuem os estudos. Logo, trata-se de um programa que trabalha processos de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Embora seja a necessidade de alfabetização que traz formandos para o movimento, as práticas e os efeitos dos processos de aprendizagem das competências básicas encorajam os formandos a prosseguirem, e são promissoras de continuidade.

Relativamente à participação dos formandos(as) nos processos de tomada de decisão da comunidade onde habitam, com base nos resultados aferimos que o papel de participação dos formandos(as) sofre alterações. Os formandos(as) adquirem a perceção da importância do conceito de desenvolvimento territorial como racionalizador da ação coletiva e angariam instrumentos de intervenção pública e não-pública. Através da ação da equipa do MOVA, aprendem a importância da construção de uma rede de articulação social, de agentes e parceiros, e quanto esta é imprescindível. O estabelecimento de contatos com os representantes locais, sindicatos, associações e poder público local é indispensável para o comprometimento, e garantir a sustentabilidade de cada etapa do processo de desenvolvimento local.

Os formandos(as), ao serem expostos a esta rede, entendem que as decisões que envolvem a comunidade onde habitam implicam a união dos sujeitos na descoberta do entendimento enquanto comunidade. É este processo que potencia a conquista e a compreensão das necessidades comuns. O aumento da participação nas decisões comunitárias e, ainda, o aumento da participação política, são referidos pelos elementos institucionais como uma clara transformação nas relações da comunidade. A tomada de decisões pelas comunidades implica o estabelecimento de alicerces a longo prazo que sustentem o processo, e é desta forma que a existência de mediadores, ou seja, a presença de articuladores sociais, coordenadores locais, educadores e líderes comunitários é essencial, para que as decisões políticas e sociais tomadas aos mais

diversos níveis sejam assumidas em conjunto com os intervenientes diretos do contexto, e não interlocutores num diferente nível de decisão política. O desenvolvimento da comunidade constrói-se no dia-a-dia e o que é útil e necessário para as comunidades constrói-se através de práticas democráticas.

Concluimos, ainda, que os formandos passaram a ter uma maior consciência crítica em relação aos problemas da sua comunidade. Esta evidência surgiu na medida em que é perceptível que, através da alfabetização, os formandos passaram a ser mais proativos na organização e na gestão da sua própria comunidade, unindo as populações por meio das convicções na alteração de hábitos em prol do bem-estar comum. Esta postura implica um processo crítico e reflexivo acerca das situações mais significativas da comunidade, o qual foi evidenciado pelos formandos. Foi consequência de processos como a “leitura inicial de mundo”, que os incitou a recuperarem a sua identidade. Possibilitou-lhes, também, a apropriação da identidade do seu espaço, do seu território, e a valorização da sua comunidade. Este exercício ocorre em saídas de campo que a metodologia Freireana privilegia.

Relativamente ao impacto do MOVA em relação à participação na construção de soluções para a comunidade, os resultados confirmam que os formandos constroem esta aptidão. Tal acontece por meio da proposta pedagógica baseada na conceção de Paulo Freire, onde se articulam os saberes a adquirir com o que é específico da comunidade e da sociedade, ou seja, o local com o global, permitindo assim estabelecer o diálogo entre a realidade da comunidade e a realidade do estado, do país e do mundo. Sendo o mundo uma questão macro, a atuação dos educandos na sua comunidade, a sua ação local, tem repercussões na perspetiva mais geral. Ao experimentarem algo que consideram positivo, vão querer partilhar com alguém da sua comunidade, e esta passagem vai resultar no compromisso de um novo cidadão com o mundo e, consequentemente, em cada vez mais cidadãos conscientes da vontade de serem ativos na construção da sua história. Desta forma, o crescimento do educando é transportado para a sociedade, sendo que a resolução de problemas comuns à comunidade é a base das ações e atividade desenvolvidas no MOVA-Brasil.

Relativamente ao impacto que os contextos formativos de carácter interventivo do MOVA podem ter no sentido de promoverem o desenvolvimento da comunidade em que os formandos(as) estão integrados, concluimos que este desenvolvimento da comunidade é evidente. Os contextos formativos do MOVA promovem o

desenvolvimento local das comunidades onde atuam, pois o MOVA, ao não se limitar ao processo técnico de alfabetização, de decodificação dos símbolos linguísticos, mas ao envolver questões políticas, sociais, culturais e socio-ambientais, amplia a atuação dos educandos. Por ser um projeto de afirmação da dignidade humana, por meio da influência que a metodologia produz, através da articulação entre a leitura da palavra e a leitura de mundo, capacita as pessoas para a sua transformação pessoal e da comunidade. É visível nos relatos recolhidos, que as comunidades começam a organizar-se em prol do seu desenvolvimento. Os resultados deste desenvolvimento local são observáveis nas ações comunitárias que são desenvolvidas, como o reivindicar pelos direitos na comunidade, o intervir diretamente nas decisões da comunidade, e o participar ativamente na construção de soluções para a comunidade. Na apresentação de resultados que apresentámos oportunamente surgem vários exemplos de ações que elementos das turmas MOVA desenvolveram e que relataram nas suas entrevistas: a obtenção de uma melhor sinalização de trânsito; a conquista de saneamento básico para algumas comunidades; o acesso a água potável. Este papel social dos formandos é notório e importante para o crescimento da comunidade.

Com a presente investigação, e o levantamento das boas-práticas que o MOVA desenvolve, poder-se-á, eventualmente, encarar a possibilidade de replicar, no nosso país, ou em outros, experiências educativas e formativas semelhantes às que este movimento “histórico” desenvolve naquele país da América latina. Foi justamente o reconhecimento do método de alfabetização de Paulo Freire e o valor do programa MOVA que nos encorajou para realizarmos esta investigação.

Ter acedido aos formandos e a elementos institucionais do MOVA-Brasil tornou-se uma mais-valia para esta investigação. Facultou-nos a assimilação da importância e da pertinência deste programa de alfabetização, com características tão específicas. Impregnado do imperativo de dar voz aos oprimidos, esta forma tão singular de alfabetizar mostra-se como uma estratégia fundamental para combater as desigualdades sociais a que são expostos milhões de pessoas no mundo. Desta forma, ter acesso a diversos protagonistas, pela voz de quem é educado, de quem educa, de quem estrutura, de quem organiza, de quem articula, revelou-se uma excelente forma de ter acesso às particularidades que caracterizam este programa de alfabetização.

Terminamos as conclusões sublinhando algumas das peças-chave que nos foram reveladas, para que o leitor possa, neste momento final da presente investigação, aceder

e experienciar o que consideramos ser a experiência da riqueza de quem pratica o legado Freireano.

Peças-chave para descrever o MOVA ?

O Humanismo que envolve a práxis;

A cura para a cegueira social;

A transformação do ser humano;

O resgate de cidadania;

A transparência da ação;

A mobilização social na defesa da comunidade;

Referências bibliográficas e web gráficas

- Amâncio, C. (2004) *Educação popular e intervenção comunitária: contribuições para a reflexão sobre empoderamento*. CPDA/UFRRJ. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro
- Avona, J. (2011). *Projeto Mova - Objetivos*. Acedido em 13 de Outubro de 2013 em, www.movabrasil.org.br
- Avona, J. (2011). *Quem somos - Instituto Paulo Freire*. Acedido em 13 de Outubro de 2013 em, <http://www.paulofreire.org>
- Barros, R., Henriques, R e Mendonça, R. (2000). Desigualdades e pobreza no Brasil: História de uma estabilidade inaceitável. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol.15, no. 42, p. 123-142
- Beisiegel, C. (2008) *Política e Educação Popular: A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Brandão, C. e Assumpção, R. (2009) *Cultura Rebelde - Escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação- guia para auto - aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia de investigação - guia para auto - aprendizagem*. 2ª ed. Lisboa: Universidade Aberta
- Comissão Europeia. (2009). Educação e Formação 2020. *Jornal Oficial da União Europeia*.
- Conferência internacional sobre a educação de adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). *Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro*. - Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

- Costa, M., Silveira, R. e Sommer, L. (2003). Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Junho/Julho/Agosto, nº23.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Lisboa: Edições Almedina.
- Cukierkorn, M. e Santos, M. (2003) *Projeto MOVA-Brasil: alfabetização, cidadania e organização social*. São Paulo: Cortez
- Darder, A. Baltodano, M., e Torres, R. (2009) *The critical Pedagogy Reader, 2ªed.* Abingdon, Oxon: Routledge
- Denzin, N. (1989) *The research act a theoretical introduction to sociological methods*. 3ªed. Prentice Hall: Englewood Cliffs, New Jersey.
- Feitosa, S. (1999). *Método Paulo Freire. Princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Freire, P. (1959) *Educação e atualidade Brasileira*. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação. Universidade de Belas Artes de Pernambuco: Recife.
- Freire, P. (1979) *Educação e Mudança*. 12ªed. São Paulo: Paz e Terra
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*, 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989) *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ªed. São Paulo: Autores Associados: Cortez Editora
- Freire, P. e Nogueira, A. (1989) *Que fazer. Teoria e prática em educação popular*. 4ªed. Petrópolis: Editora Vozes
- Freire, P. (2006) *Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 13ªed. São Paulo: Paz e Terra
- Freire, P. (2013) *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 44ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora.

Gadotti, M. (1979) *Prefácio*. In Freire, P. (1979) *Educação e Mudança*. 12ªed. São Paulo: Paz e Terra

Gadotti, M. (1997) *Educação brasileira contemporânea: desafio do ensino básico*.
acedido em 20 de Agosto de 2014: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/3393>

Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2),03-11
Acedido em 1 de Julho de 2014 em, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0102-88392000000200002

Gadotti, M. (2010). *A carta da terra na educação. Cidadania Planetária*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire

Gadotti, M. e Romão, J. (2013) *Educação de Jovens e Adultos - teoria, prática e proposta*. 12ªed. São Paulo: Cortez Editora.

Gadotti, M. (2014). *O PNE do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração*. CONAE: Brasília

Góes, W. , Lui, E., e Pini, F. (2011) *Educação Popular. Cadernos de Formação Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento e Cidadania*. São Paulo: Instituto Paulo Freire

Gonzaga, C., Nascimento, L., Galvão, M., e Silva, R. (2013) *Múltiplos Olhares sobre o processo de alfabetização e cidadania do Projeto MOVA-Brasil*. São Paulo: Instituto Paulo Freire

Hoffman, J., Rocha, D., e Rodrigues, P. (2014) *As contribuições de Paulo Freire para a educação popular no contexto da globalização*. São Paulo: Acervo IPF in <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3447>

Inglis (1997) *Empowerment and emancipation*. Education Journals: Adult education quarterly. v.48 No.1, p.3-17. Washington DC

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Censos 2010, Acedido em 11 de Junho de 2013 em, <http://www.ibge.gov.br/home/>.

- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011*. Acedido em 11 de Junho de 2013 em, <http://www.pordata.pt/>.
- Instituto Paulo Freire (1990). *Relatório MOVA - SP*. São Paulo: Centro de referência Paulo Freire.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. 2ªed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (2006) *Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas*. CAPI, pp-19-34 in Teodoro, A. & Torres, A. (Orgs.), *Educação crítica & Utopia. Perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora
- Mendonça, O. e Mendonça, O. (2009). *Alfabetização - Método Sociolinguístico: Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. 3ªed. São Paulo: Cortez Editora
- Montezano, D., Munck, A. e Silva, S. (2011) *Gestão Compartilhada. Cadernos de Formação Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento e Cidadania*. São Paulo: Instituto Paulo Freire
- Moraes, C. e Pini, F. (2011). *Educação, Participação Política e Direitos Humanos*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire
- Nascimento, M. e Silva, R. (2011) *Alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos: a ousadia de fazer e o dever de mostrar*. São Paulo: Instituto Paulo Freire
- Nascimento, M. e Santos, A. (2011) *Educação de Adultos. Cadernos de Formação Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento e Cidadania*. São Paulo: Instituto Paulo Freire
- Oliveira, C. (2013). *Educação*. Revista do Brasil. São Paulo.
- PNUD Brasil: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Acedido em 18 de Junho de 2014 em, http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH

- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Ramos, R. (1988). *Culturas de alfabetização culturas de analfabetismo em Portugal: Uma introdução à História da alfabetização no Portugal contemporâneo*. *Análise Social*, Vol. XXIV (103-104), 1988 (4.º,5.º), 1067-1145.
- Santos, M. (2007). *Tecendo a rede MOVA - BRASIL: sua história, seus sujeitos e suas ações*. Dissertação de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo
- Setti, A. e Bógus, C. (2010). *Participação comunitária em um programa de intervenção em área de proteção ambiental*. *Saúde e Sociedade*, 19 (4), p. 946-960.
- Silva, M. (2006). *História do Currículo e Currículo como construção histórico-cultural*. Minas Gerais, Brasil: Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. 2ªed. Lisboa: Horizonte Livros.
- Teodoro, A. e Torres, C. (2006) *Educação crítica & Utopia: Perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez.
- UNESCO (2007). *O que é?*. Bureau of Public Information. Paris: France
- UNESCO (2010). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. Julho de 2010. Brasília: Brasil
- UNESCO (2011). EFA Global Monitoring Report. *The hidden crisis: Armed conflict and education. Education for all*. Paris: France.
- Varela, B. (2013). *O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências*. Coleção Aula Magna, Vol.1. Praia, Cabo Verde: Edições Uni-CV
- Kinzo, M. (2001). A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. *São Paulo em Perspectiva*, vol.15, no.4, 3-12.

ANEXOS

ANEXO 1. Carta da Terra

Foi em 1987, através das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento que se iniciou a produção de uma carta acerca do desenvolvimento sustentável. A primeira versão da carta surgiu no *Fórum Global 92* no Rio de Janeiro, onde cerca de 1300 ONG'S participaram.

A carta da terra apresenta-se como uma declaração de princípios éticos e valores onde se ambiciona a construção de uma sociedade mais justa, mais pacífica e sustentável, segundo nos esclarece Gadotti (2010) tem como princípios e valores “ – liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito à natureza, responsabilidade compartilhada – podem servir de base para a criação de um sistema de educação, menos competitivo e mais solidário, com espaços escolares mais adequados e mais sustentáveis.” (p.17).

Segundo o mesmo autor, as directrizes da carta da terra, passam pela apresentação de formas de desenvolvimento humano sustentável, pois defende-se que a responsabilidade de educar para a sustentabilidade é de todos aqueles que habitam no planeta Terra. Um dos grandes objetivos da carta da terra é potenciar a construção de uma gestão e de um currículo que aposte e amplie as ações de sustentabilidade do planeta no espaço educativo formal e não-formal.

A Carta da Terra declara como objetivos : a proteção ecológica, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento económico equitativo, o respeito pelos direitos humanos, a democracia e a paz, considerando que estes objectivos se estabelecem pela sua interdependência. Permitindo assim a construção de um guia que possibilite a transição para um futuro sustentável.

O projeto da Carta da Terra começou como uma iniciativa das Nações Unidas, tal como referido anteriormente, mas desenvolveu-se e finalizou-se como uma iniciativa global da sociedade civil. Desta forma, no ano de 2000 a Comissão da Carta da Terra, divulgou o documento como a carta dos povos. A validade do documento foi fortalecida pela aderência de mais de 4.500 organizações, incluindo vários organismos governamentais e organizações internacionais.

A Carta da Terra desafia-nos a pensar nos nossos valores e a escolher um caminho de ética global comum por meio da nossa diversidade, onde se privilegie o desenvolvimento sustentável, transformando-se assim numa ferramenta educativa fundamental.

ANEXO 2. Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e excertos das entrevistas do universo dos formandos

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Excertos
Motivações intervenientes do processo	Identificação e permanência no programa MOVA	Necessidade de alfabetização	“Eu nunca estudei (...) fui criada como deus cria batata, escola nem pensar porque eu nem sabia onde era (...) Mas vou estudar agora, mais vale tarde que nunca ” (FfXa)
			“Agora sim, porque eu nunca tive esse prazer de estudar no tempo de criança , porque eu era mãe, eu era irmã dos meus irmãos, e nunca tive tempo de ser eu , e aí eu acho que fiz o primeiro ou o segundo ano que naquela época era bom só que eu não aprendi a escrever, ler era tudo imaginado. ” (FfXb)
			“Eu trabalhei a minha vida em casas de madeira, artesanato(...) Fazia tempo que eu vivia dentro das comunidades base, e lá me falaram na comunidade, de Frei Tito de Alencar, as monitoras é que me falaram do MOVA. (...) Gostei muito desse colégio ” (FfYb)
			“ (...) tenho muita vontade de estudar, eu estudei muito para trás, eu estudava, desistia, estudava, desistia, e agora não, ‘tou continuando até quando der. ” (FmYi)
			“Eu recebi o convite do nosso monitor, então nós também temos que fazer assim pesquisa” (FmYj)
			“Porque trabalhava aqui (comunidade) e ela chegou para montar essa turma aí da escola (...) e eu tinha maior vontade de estudar (...) com esse horário aí que o prefeito facilitou para nós , facilitou muito, ajudou bastante mesmo, porque aí agente tem muita facilidade para aprender agora, porque o tempo que tamos aí , eu mesmo aprendi bastante ” (FmYf)
			“ (...) Eu sempre quis estudar para deixar de ser analfabeto , aí eu entrei, a aula do MOVA é de primeira ” (FmYh)
			“Agora é que eu ‘tou aprendendo a ler ” (FcXh)
			“ (...) eu não sabia de nada, eu nem sabia o meu nome, mas hoje eu tou enxergando porquê ? eu já sei escrever, havia muita palavrinha que eu não sabia ” (FmYj)
			“Eu já conhecia, não o MOVA mas o projeto do Paulo Freire, nas comunidades de base, lá no Riquejoi (...) isto penso que em 83 foi quando houve das primeiras turma lá (...) eu trabalhava na época em construção civil, não estudei, não tinha tempo de estudar, mas sabia mais ou menos como funciona e acho que é certo ” (FfYa)

	<p>“(…) ai quando chegou essa chance do projeto (…) eu dei uma chance para mim, acreditei assim em mim (…) eu digo eu vou tentar, não sabia ler nem escrever” (FcXe)</p>
	<p>“(…) mas agora tou bem , o projeto é muito bom, a professora dá muito sentido para a gente aprender, se envolve muito mesmo, então’ tou muito feliz, acho que quem não conhece o projeto tá perdendo muito, porque é muito bom mesmo” (FcXf)</p>
	<p>“Antes de eu vir para cá este ano, já tinha iniciado no MOVA, mas por questão de saúde, ai eu parei, fiquei um bom tempo sem frequentar, e ai quando surgiu (…) vim saber como era e depois chegamos e iniciamos” (FcXg)</p>
	<p>“ Eu estudei no cabusa, mas eu ia e os miúdos ficavam mangando de mim, ai eu não fui mais, eu ia mostrar o dever à tia ai eles assim, tia olha a vêia perguntando à tia se o dever tá certo, tem idade pra ser mãe dela, ai eu fiquei assim, sabe que eu não vou mais não, ai não fui mais não. Ai encontrei uma amiga minha, já tava com 3 meses que tinha começado (MOVA), ai ela me chamou e eu disse, menina ai não tem menino que enxote vêi? Ainda nem viu, me matriculei e ‘tou.” (FcXh)</p>
	<p>“Até aos 16 anos, eu deixei de estudar e fui trabalhar porque os meus pais eram pobre e não podiam me dar as roupas e essas coisas assim que agente vai ficando mais jovem ai tem que vestir um sapato, uma roupa né, ai deixei de estudar e fui trabalhar ai esse ano (passados 30 anos) foi que apareceu esse MOVA-Brasil ai eu passando por aqui, e vi no colégio, ai a diretora mandou vir aqui à noite fazer a inscrição e ai eu vim, e me inscrevi desde Abril que eu 'tou aqui” (FcYc)</p>
	<p>“Cheguei aqui para trabalhar e ai as mulheres dai falaram, rapaz o teu nome tá lá no colegial, ai bati, ai falei com a professora, e disse eu vou estudar.” (FmYg)</p>
	<p>“(…) vontade de estudar, sinto muito mais” (FcYd)</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Ampliação de conhecimentos</p>	<p>“A gente vê outras coisas, o conhecimento, eu estudei mas não me lembro, era as Ciências, o Português, a História, eu não sou muito enrolado no Português sobre a matéria, e eu sei inglês mas a escrever já sou enrolado.” (FcYe)</p>
	<p>“(…) ouvimos falar que tinha esse projeto e as pessoas tinham oportunidade de começar a estudar, pensei e fui falar lá com a professora e disse que ia, mas ai levei matutando, o que será que eu vou fazer lá, se eu nem sei escrever o meu nome direito, vou ficar com vergonha do povo. Mas olha fui um passo forte que eu dei, tou conhecendo as letras, já sei fazer o meu nome completo, foi uma bênção o que aconteceu” (FfXa)</p>
	<p>“(…) desde que conheci o projeto que não quero largar (…) a professora é maravilhosa, ela tem prazer de ensinar, eu gosto mesmo.” (FcXf)</p>

“ (...) nunca nem eu sonhei, se um dia ia existir o MOVA Brasil para mim, para a gente aprender alguma coisa, porque eu dizia assim, se um colégio não pega em gente idosa, aí o meu marido dizia, deixa de ser cabeça dura, e aí **quando de repente deu um presente desse projeto para a gente é muito maravilhoso e eu vou vencer**, para quem tem força de vontade, **eu já disse não é só escrever, eu tenho vontade de chegar e somar (...)** Pegar e somar alguma coisa, a gente já começou a fazer alguma coisa para a gente somar, e eu gosto de saber (...) eu tenho muita força de vontade.” (FfXb)

“Eu já tinha estudado mas fazia muito tempo, eu já tinha esquecido, **eu comecei a estudar para aprender mais**” (FcXf)

“eu era sapateiro (...) eu estudei mas faz muito tempo, eu parei com uns 9 anos, parei aí **‘tô voltando aí, ‘tô tentando, ‘tô fazendo uma reciclagem**, porque a gente esquece mesmo” (FcYe)

“ (...) **consegui os meus belos, pelo menos metade dos meus objetivos, a coisa que eu mais queria era pegar um livro e ler**, uma revista, não lia nada, vivia, chorava.” (FcXd)

“ (...) o meu sonho é escrever, eu não sabia fazer o meu nome de jeito nenhum, era ‘carracheira, **agora já faço o meu nome, já mando um pouquinho de recado, é muito bom pra quem quer, quem tem seu interesse e eu quero ir fundo, quero escrever assim de olhos fechados**, se deus quiser, é o meu sonho a minha vontade” (FfXb)

“ (...) porque quando eu era jovem na minha vida eu **não tive tempo de estudar**, porquê? **Porque as coisas eram difíceis, eu comecei a trabalhar com dez anos para ajudar o meu pai e hoje eu me acho feliz, porque eu tô aprendendo no MOVA Brasil**” (FmYj)

“É, depois que eu vim estudar aqui, **eu vivia assim ‘lé’, sabe a cabeça assim, aí depois que eu vim estudar, melhorou muito**” (FcYc)

“Quando era pequena **nunca tive oportunidade de estudar**” (FcXg)

“Eu **comecei a trabalhar muito pequeno** a ajudar o meu pai” (FmYf)

“o cheque às vezes, o cheque porque eu trabalho com comércio, com venda, nota, e eu **sempre pedia para um para outro, e inventavam porque eu não enxergava, não tava vendo, é vergonhoso para quem não sabe ler, e sofrido para quem não tem estudo é muito sofrido**” (FcXd)

“ (...) **eu não tive oportunidade quando era criança**, vou estudar depois de velha (...) sabe de uma coisa eu vou dar essa chance para mim, eu vou tentar, vou ver se dá certo, passei de analfabeta, nunca tinha entrado dentro de uma sala de aula, porque quando **era criancinha do interior tive que optar por trabalhar em casa de família, para ajudar meu pai, então nenhum de nós, dos meus irmãos, não tivemos escola**” (FcXe)

	<p style="text-align: center;">Carácter Cultural e Ambiental</p> <hr/> <p style="text-align: center;">"Nunca tinha estudado antes, o meu estudo era matando bicho de flecha, sou índio, agora que eu tou trabalhando a minha profissão" (FmYg)</p> <hr/> <p style="text-align: center;">" (...) casei com 14 anos, e vivi uma casamento quase de 30 anos, e não deu certo, quando eu vim acordar para essa situação de não estar bem, os meus filhos ja 'tavam grande." (FcXg)</p> <hr/> <p style="text-align: center;">"O MOVA é um tipo de ensino para a gente assim, pobre, não é pobre só financeiro, é a ignorância, agora eu tenho a escola onde eu 'tou (comunidade eclesial de base)" (FfYa)</p> <hr/> <p style="text-align: center;">" (...) porque a gente já sabe porque vive lá, quem vive dentro da comunidade base, quem não vive, como se trata aquele pessoal, como se sai daquelas coisas, vivo muito o movimento dali dentro, já conheço muito desse mundo" (FfYb)</p>
	<p style="text-align: center;">Reconhecimento de conhecimentos adquiridos ao longo da vida</p> <hr/> <p style="text-align: center;">" (...) todos os dias agente aprende uma coisa nova, eu tinha um dificuldade, porque cheguei aqui era burro mesmo" (FmYf)</p> <hr/> <p style="text-align: center;">" (...) porque há muito tempo que eu não estudava e ai agora voltei a estudar de novo, e muita coisa que eu tinha aprendido eu tinha esquecido, ai voltou novamente e outras coisas que eu não sabia, ai tou aprendendo cada vez mais sabe." (FcYc)</p> <hr/> <p style="text-align: center;">" (...) a reciclagem do lixo (...) eu já fazia isso, e depois que eu entrei na sala de aula eu aprendi muito mais, sobre a sustentabilidade, sobre o meio ambiente" (FcXe)</p>
<p style="text-align: center;">Processo de ensino e aprendizagem (PEA)</p>	<p style="text-align: center;">Metodologia Dialógica</p> <p style="text-align: center;">Leitura de Mundo</p> <hr/> <p style="text-align: center;">"Aprender a educação, como a pessoa chega num canto e dar o bom dia (...) aprendi muita coisa que não sabia, foi uma bênção" (FfXa)</p> <hr/> <p style="text-align: center;">"o MOVA funciona explicando as dificuldades que existe (...) baseado por exemplo no meu caso, evangélico e das comunidades base" (FfYa)</p> <hr/> <p style="text-align: center;">"Porque é conhecer a vida atual, a sociedade, a política" (FfYa)</p> <hr/> <p style="text-align: center;">" (...) aqui a gente 'tá estudando e 'tamos conversando e 'tamos explicando como é que se vive, como é que se chega, o livro que a gente tem para ler, conta muitas histórias que se vive ai o dia-a-dia, o movimento" (FfYb)</p>

	<p>“(…) é uma coisa que você bota em prática, uma coisa que você antes não lia não escrevia, hoje todo o dia você tá lendo, ela pede, vocês lêem assim quando vocês tem tempo, a gente hoje já bota em prática.” (FcXd)</p>
	<p>“(…) a gente fez passeata no lixão por aqui pela redondeza, a gente viu o que a própria pessoa faz no meio da rua, joga lixo, muita gente não tem, tem umas parte de uns alunos que moram lá para cima que não tem saneamento básico (...) a gente ia com o coração tão cheio de felicidade, ela dizia hoje vamos ao campo de fulano tal (...) nós seguindo atrás todo o mundo andando, entramos mesmo dentro do lixão, para mostrar realmente o que o homem faz, isso mudou, se a gente já respeitávamos o meio ambiente, outros que não respeitavam aprenderam a respeitar viu, é assim uma coisa gratificante mesmo, sabe.” (FcXe)</p>
	<p>“Sempre tive essa preocupação, assim de ver as coisas que não achava correta, eu tinha medo de reclamar, hoje eu já chego até digamos assim, eu vejo a pessoa jogando o lixo que eu acho erradíssimo, eu já chego para a pessoa (...) mas eu falei era o que eu tava pensando” (FcXg)</p>
	<p>“Muita coisa, sobre o meio ambiente, que a gente fala sabe, sobre a água, porque as pessoas 'tão destruindo muita coisa né, as matas, poluindo a água né, ai a gente fala muito sobre isso” (FcYc)</p>
	<p>“queria muito que o meu bairro melhorasse (...) porque vê um bairro sujo né, fica com medo de ir, mas não é isso, tem muita gente boa, mas por conta do desprezo né, ai as pessoas se tornam, fica feio (...) ai acaba gerando e preocupa muito.” (FcYd)</p>
Conscientização	<p>“(…) vejo o que tá acontecendo no mundo, antes não via nada de jeito nenhum, era cega sabe, pior que sabe enxergar mas não enxerga” (FfXa)</p>
	<p>“(…) muito tiroteio matando gente e eu agora me preocupo com os meus filhos, antes não percebia, mas graças a deus a melhora vem” (FfXc)</p>
	<p>“(…) da maneira que eles davam as aulas, fazer exercícios com o mundo de hoje, com história da escola atual.” (FfYa)</p>
	<p>“(…) porque o lixo, o porquê de ter o lixo acumulado, o porquê? a gente questiona” (FfYa)</p>

	<p>“ (...) a gente lê as histórias, e vê como é que aquela pessoa fez aquela história para você chegar lá e ler e explicar para outra pessoa, já consegue ver por trás da história.” (FfYb)</p>
	<p>“ (...) a minha letra era horrível, tenho até as primeiras letrinhas guardadas no meu caderno velhinho que tenho lá em casa, e diferença, diferenciando hoje, olhando para trás, as primeiras e as de hoje, incrível.” (FcXe)</p>
	<p>“ (...) eu pegava o papel e jogava ali no lixão, hoje se eu ver uma pessoa jogando , eu vou lá pego e boto no tambor do lixo, a gente se sente gente sabe, quando a gente aprende a ler e escrever é uma coisa que a gente eu nunca imaginei de fazer isso” (FcXe)</p>
	<p>“ (...) porque quando a gente estuda, pensa de outra maneira” (FcXf)</p>
	<p>“Preocup, antes não, porque a pessoa não estudava” (FcYc)</p>
	<p>“ (...) sabe que a educação é uma coisa, é através do estudo que a pessoa vai aprendendo mais e se educar também né, respeitar pai e mãe, respeitar as gentes” (FcYe)</p>
	<p>“ (...) todos os dias que a gente vem à escola aprende mais alguma coisa” (FmYf)</p>
	<p>“Mudou porquê eu não sabia de nada, hoje eu tou sabendo, eu tou dizendo que tou enxergando porque ‘tou sabendo coisas que eu não sabia e tou sabendo , porque quantos milhões de analfabetos o mundo tinha e hoje eles sabe assinar o nome, porquê? Através do MOVA então isso ai é um projeto muito maravilhoso, então nós temos aquela competência.” (FmYj)</p>
Relação Dialógico-Dialética	<p>“ (...) ela tem muita paciência com os alunos, ela é uma pessoa com muito, muito amor, ela tem muita paciência, ontem fizemos um trabalho de uma música aquela de forró, tem uma vaca, sempre que tem trabalhos que ela manda , tá tudo aqui nesse ‘roacinho, ai pinteí, eu gosto muito de rosa, eu amo rosa” (FfXb)</p>
	<p>“a gente fala da nossa vida desde criança, como está hoje, do idoso, está diferente a gente sabe, caminha com a sociedade” (FfYa)</p>

	<p>“Às vezes ela toca numa aula com a gente, uma palestra, explicando como se vive, como é que se chega nos cantos, quando você chega num ambiente e não tem o costume de conversar com ninguém , ai a pessoa se acanha , fica um pouco acanhada mas ai hoje, já se solta” (FfYb)</p>
	<p>“ (...) eu achava que era tarde, mas não, eu me senti uma criança na sala de aula, estudando feliz, com meus colegas, me sentindo assim, eu conversando com eles, ai a gente fica se ‘entrosando’ , fica sendo amigo mesmo, quando a gente vai fazer um trabalho aqui dentro da classe, fica tudo juntinho, um molhinho aqui, um molhinho acolá, um molhinho acolá, amei, amei.” (FcXe)</p>
	<p>“Sinto melhor, e sinto até falta no dia que não tem, ai fico em casa sem saber o que fazer e à noite, ‘tou acostumado a vir para cá e ai sinto falta, até tou pensando quando terminar aqui o que é que a gente vai fazer, não tem nada aqui, além da televisão” (FcYc)</p>
	<p>“ (...) porque o MOVA se engajou aqui viu, nossa turma aqui começou com um todo de sete pessoas, e hoje tá ai pra vinte ou mais, o meu irmão o meu cunhado tá ai porque eu incentivei, incentivando, incentivando , criticavam de eu tar estudando, mas tão ai, dando ideia também” (FmYf)</p>
	<p>“ (...) o modo do estudo também, a gente tem a nossa brincadeira aqui, o dia-a-dia , agora sou mais alegre” (FmYg)</p>
	<p>“agora é igual para igual, a gente chama, nós chama irmão, irmão um dos outros aqui, é parceria” (FmYg)</p>
	<p>“ É a gente se preocupa mais, dá mais valor, é melhor amar e ser amado, e amar o que você gosta, e é assim mesmo.” (FmYg)</p>
	<p>“a comunidade é união (...) antigamente a gente era ignorante não sabia, agora a gente se fala ai direitinho se entende, combina as coisas certinhas de como é para fazer” (FmYh)</p>
	<p>“A aula lá do monitor (...) é uma aula que ele ensina uma característica de educação, de você aprender porquê? porque nós não faz mais o uso da lousa não, nós usa o trabalho da comunhão (...) do nosso trabalho normal, porque não é só o professor chegar e passar o dever para você fazer, não é de pegar e ensinar com os cadernos certo? Então o professor, ajuda você a se soltar também.” (FmYj)</p>
Intervenção dos monitores	<p>“ É atenciosa, se preocupa com o jeito da gente, é uma bênção, como se fosse a minha segunda mãe” (FfXa)</p>
	<p>“Ela começou passando, ela escrevia e eu ia cobrindo e então ela falava mas ela tinha de saber da minha palavra, porque eu não sabia escrever” (FfXb)</p>
	<p>“Como a música, vídeos, entendeu, ela busca a gente, ela cobra muito da gente” (FcXd)</p>
Apoio Individual	

“**A gente aprende muito, ela incentiva muito a gente para estudar**, a gente na idade que estamos não vai desistir, **a gente é feliz**” (FcXf)

“ (...) **até um quebra-cabeça eu pedi**, ai se eu acertar, e ai ela pegou e fez assim essa musica do forró. Ai eu montei tudinho, tá tudo da musicazinha” (FfXb)

“colega tem um detalhe, eu sofri um AVC (...) quando não mata deixa sequela (...) a professora passou um dever e ai eu não dei conta, e eu perguntei a ela: - o que eu vou fazer. E ela me disse: - tudo bem, fica à vontade. Mas ela ficou preocupada por causa da minha condição, **mas ai eu achei que eu sou útil nesse projeto**” (FfYa)

“ (...) por exemplo, uma aula que ela deu uma vez de ditongo (...) ela foi e me ensinou, os que tinham mais dificuldade ela botava aqui pertinho dela (...) ela é um amor de criatura, olhe um aluno ele tem que ter força de vontade, mas a **professora ela é incentivadora! Essa dai faz diferença!**” (FcXe)

“ (...) quando eu chego em casa eu digo assim, a mãe tá no jardim de infância estudando que nem uma criança, fazendo ditongo, **mas tou feliz, e ela me incentiva muito**” (FcXf)

“ (...) **eu tenho que falar o que eu penso**, nem que ninguém goste, porque a primeira coisa que eu fazia era chorar” (FcXg)

“ (...) **muita coisa eu aprendi com ela** ali, o MOVA Brasil para mim até agora tá sendo muito bom mesmo, ótimo mesmo, **me incentivou bastante e eu tou aqui e enquanto ele me tiver apoiando e me der oportunidade eu tou correndo em cima**” (FmYf)

Clareza do Discurso

“**a gente se sente à vontade nessa sala e pergunta**, porque a gente quer aprender, e ela **tem muita paciência pra explicar**, é muito amiga, é uma pessoa muito amada, e ela tá me ajudando muito” (FfXb)

“O MOVA é totalmente diferente, porque **ela sabe explicar direitinho, ensina agente direitinho, não tem abuso, ela é original**” (FmYh)

“Já vê outro mundo diferente a professora é muito boa, eu agradeço a deus, **a paciência dela, ela ensina mesmo**, ela é uma pessoa que vai lutar com nós, **fala, chega e pede**” (FmYf)

Relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento pessoal

Desenvolvimento de potencialidades e competências pessoais dos formandos

Autoconhecimento

“(…) às vezes uma revista tem aquele modelo, aí **eu tento lá em casa, aí eu chego lá na coordenadora e digo: - tem um negócio que eu queria fazer e queria ver se dava certo , porque lá em casa deu certo , aí eu vou e faço , aí deixo o modelo lá e vou lá ensinar, as outras vão fazendo , e eu não sabia nada dessas coisas, então eu tou aprendendo** , a gente tem uma quadrilha e eu boto as pedrinhas todas na quadrilha para enfeite tudinho, a minha dificuldade ainda é escrever bem” (FfXb)

“(…) eu era curiosa, havia uma senhora que ela gostava muito de escrever (...) eu acho que não sei como, peguei aí, mas meu pai dizia, você é burra, você não sabe de nada , e eu sabia ler por cima , **mas hoje não, no MOVA eu tenho força, me dá força, para enfrentar as coisa, hoje faço isto assim e assim, tenho o trabalho no caderno e vou escrever, é muito maravilhoso**” (FfXb)

“**O MOVA tá clareando isso ai, agora eu conheci os estudos e ampliou o conhecimento, isso.**” (FfYa)

“(…) bem assim como eu falei, **eu condição não tenho muita, inteligência, mas eu gosto de trocar uma palavra, uma ideia ou alguma coisa**” (FfYa)

“eu não sei ler quase nada, **mas eu sei o porquê dessa situação hoje estar melhor um pouco**” (FfYa)

“A coisa que eu acho mais difícil, é juntar letra para soltar palavra, **mas eu gosto dos recortes e de juntar tudo**” (FfYb)

“(…) 25 anos de trabalhando com cheque e só os outros fazendo, **depois você se sente realizada de preencher qualquer cheque, qualquer valores, é muito bom**” (FcXd)

“Olha o meu sonho é ser uma chef de cozinha eu quero ser um dia, eu quero um dia. (...) **você já viu um chef de cozinha ser chef de cozinha analfabeto, não pode , eu tenho que estudar, vai em frente**” (FcXe)

“Até ri quando conto para eles as historias que a professora passa, é muito engraçado, **a mãe já passou por tanta coisa, já aprendeu muito e já esqueceu tudo, e eu digo com certeza mas agora eu já ‘tou aprendendo, perdi muito, eu esqueço, mas basta ouvir uma vez e já começo a pensar.**” (FcXf)

“(…) porque a pessoa se sente assim mais, **a mente da pessoa né pensa mais e faz muita coisa boa, que não fazia antes, e a pessoa aprender a fazer**” (FcYc)

“Melhorou porque a **pessoa fica mais calma, sabe que a educação é uma coisa, é através do estudo que a pessoa vai aprendendo mais e se educar também**” (FcYe)

	<p>“Eu ‘tou no MOVA aqui e chego assim num médico eu assinava no dedo, não assino mais né, já assino né, escrevo, devagarzinho ali, eu digo a ela que escrevo devagar, e não tem problema é preciso é você assinar, e devagarzinho a gente vai indo e eu ‘tou” (FmYf)</p>
	<p>“ (...) a gente já sabe o certo e o errado, como é que vou dar conselho se tou errado, não pode, tem que dar o conselho que a gente sabe que tá dando certo” (FmYh)</p>
	<p>“ Para mim foi ótimo, ‘tá sendo ótimo, e vai ser ainda porque eu vou estudar muito, e não vai acabar tão cedo” (FmYh)</p>
	<p>“Porque é o meu interesse, é de aprender, porque não é fácil para você aprender, porquê eu já passei o tempo, eu pensava né, porque você vai pegar um papel e não assina e aí coloca o dedo, o homem é um animal não aprendeu nada, então é bom você aprender, eu já não faço mais, mas eu nunca desisto não, eu continuo” (FmYj)</p>
	<p>“Depois que começou o MOVA, eu nasci de novo” (FfXa)</p>
	<p>“ (...) Agora sei ser eu” (FfXb)</p>
	<p>“ (...) sinto mais feliz” (FfXc)</p>
	<p>“Quer dizer que eu ‘tou gostando do MOVA demais, é muito bom (...) o projeto tá dando o meu saber” (FfXc)</p>
	<p>“Eu compro muito disco, eu gosto de música (...) Hoje não, eu já chego lá e já sei como é o nome daquele cantor” (FfYb)</p>
	<p>“ (...) hoje pude tirar a minha carta de habilitação e passei, passei e fiquei feliz da vida, dei entrada, assinei, fiz as coisas tudinho, eu falei será que tenho capacidade, e eu fui e consegui, estou feliz. Tou muito feliz.” (FcXd)</p>
	<p>“Você sabe eu fui escolhida para representar o Ceará, fui para o Rio Grande do Norte, para um encontro nacional de educação de jovens e adultos (...) olha a responsabilidade, eu visto essa blusa aqui [do MOVA-BRASIL] com tanto orgulho e aquela bolsinha que eu boto aqui de lado cheio de livro, e vamos embora cheia de orgulho, pareço um soldado quando vai defender a pátria.” (FcXe)</p>
	<p>“ (...) desde que conheci o projeto que não quero largar (...) eu gosto mesmo, este projeto é maravilhoso, é uma bênção mesmo viu, tou feliz” (FcXf)</p>
	<p>“ (...) eu era curiosa, havia uma senhora que ela gostava muito de escrever (...) eu acho que não sei como, peguei aí, mas meu pai dizia, você é burra, você não sabe de nada ,e eu sabia ler por cima , mas hoje não, no MOVA eu tenho força, me dá força, para enfrentar as coisa, hoje faço isto assim e assim, tenho o trabalho no caderno e vou escrever, é muito maravilhoso” (FfXb)</p>
	<p>“Mudou muito, porque a gente tem mais amor, mais amor” (FcYc)</p>

Satisfação Pessoal

	<p>“No dia a dia eu ‘tou mais feliz’ (FcXg)</p>
	<p>“ (...) já fico mais à vontade nos cantos” (FcYd)</p>
	<p>“ (...) ‘tou mais feliz é o que eu falo para a professora a maior vontade que eu tinha era de estudar e aprender ler e eu ‘tou conseguindo’ (FmYf)</p>
	<p>“ (...) a gente aprender as coisas, a pessoa passa assim e lê, imagina, imagina a felicidade da pessoa” (FmYg)</p>
	<p>“Eu sou mais feliz, levanto alegre, volto alegre em casa (...) agora sou mais alegre, antigamente eu era um carrasco, aprendi agora o respeito” (FmYg)</p>
	<p>“ (...) o meu irmão eu tava na calçada e ele dizia você é um burro, não vai sair nem dai e eu tive ideia de ir conseguir, e consegui.” (FmYi)</p>
	<p>“Eu fico mais alegre, alegre porque eu agora sei né, agora, eu tou mais feliz mesmo, porque muitas pessoas que eu via, que só lá na minha região, e não sabia fazer o nome, e eu via tudo desatado” (FmYj)</p>
	<p>“ (...) agora trabalho, faço as coisas de casa e estudo.” (FfXa)</p>
	<p>“Às vezes eu ‘tou assim pensando, e a minha filha fica me olhando e me diz, o que é que a mãe tem? Eu disse: - nada, mas quer saber de uma coisa ‘pera aí que eu sei já, antes não sabia de nada, mas agora eu já sei o que é que eu quero, eu pego a minha bolsinha tiro o meu livro, o caderno e aí começo a fazer alguma coisa então isso aí para mim é uma vira, coisas que eu antes não tinha esperança” (FfXb)</p>
	<p>“ (...) não saber ler, mas graças a deus eu não sinto vergonha disso, de estar aqui e pretendo continuar, não pretendo parar, de jeito nenhum, é uma nova vida.” (FcXd)</p>
	<p>“ (...) hoje em dia já trabalho na minha própria loja, os meus próprios negócios, apareceu o MOVA agora e eu me empenhei (...) hoje eu já consigo ler, sei escrever” (FcXd)</p>
	<p>“Ai eu faço em casa também as colagens para o caderno” (FfXc)</p>
	<p>“Vem os filhos, depois os netos e aí aquela coisa, não estudei mais, deixei para lá, mas agora tou conseguindo, com vontade” (FcXf)</p>
	<p>“ (...) mas vou continuar estudando quando terminar o nosso projeto aqui, óh! vamos fazer o EJA, o EJA, a professora já vai deixar nós matriculados e vamos para o EJA(...) então o que aprendi posso aprender muito mais, pois é então eu não vou parar, eu meti nessa minha cabeça mesmo que eu não vou para de estudar, e vou fazer os meus curso, vou sair das casa de família, porque é um trabalho honesto mas é muito humilhante, então eu quero só cozinhar, é a coisa que eu mais amo na minha vida, é cozinhar, eu amo, amo mesmo, e um dia eu chego lá, chego pode ter certeza.” (FcXe)</p>

Autonomia

“Eu não sabia, eu ficava assim, onde eu ‘tou, para onde eu vou, e não sabia o rumo que eu tava indo, **e hoje não, eu tenho já aquela segurança**” (FcXg)

“Uma coisa também que eu não saia de ônibus só, eu não conhecia e isso tudo através dessas maravilhosas pessoas e o projeto, **eu já vou para o meu trabalho, ando à noite**, porque eu ficava desesperada no caso se eu saísse.” (FcXg)

“ (...) tudo foi melhorando para mim, eu não saia de casa, já tava acomodada (...) **ai eu cheguei aqui e comecei a me levantar**” (FcXg)

“ (...) antes não fazia parte da minha vida agora faz, **eu pego um livro, no meu trabalho já 'tou me soltando mais um pouco**” (FcYd)

“Eu tenho um meninozinho que é deficiente, eu ia no tratamento dele que é lá no Roosevelt, e ai eu pegava o ônibus daqui e de lá tinha que pegar outro ônibus, **ai eu ficava perguntando fulano qual é esse ônibus, porque eu sabia o nome do ônibus mas não sabia ler, agora não, sei qualquer ônibus de onde é que vem, se é para Caucaia, Métrape e eu não sabia.**” (FcXh)

“ (...) ai teve um tempo um filho meu ali em Fortaleza e **tinha uma dificuldade doida que eu tinha para mim ir visitar ele lá e tudo**, pegar um ônibus para ir embora, e **ficar pedindo aos outros pra ler o ônibus pra mim, hoje não pergunto, eu já devagarzinho, eu vou soletrando e desenrola.**” (FmYf)

“Antigamente era pior, só para ter uma ideia aqui a **gente vai melhorar, daqui pra lá a gente chega**” (FmYg)

“Mudou muito, porque eu **agora sei respeitar, sei muitas coisas que eu não sabia, porque antigamente eu era assim lé, mas agora não, explico direitinho assim, assim, assim**” (FmYh)

“ (...) para depois **voltar até com aquela mesma garra, aquela mesma força que a pessoa tem.**” (FmYj)

“ (...) também nós temos a nossa horta na comunidade, e temos de cuidar do nosso ambiente, e nós temos estudando e nós temos também a arrecadação do óleo que nós faz também, tá entendendo, **porque isso ai tudo para nós é como uma pecinha que dão para a gente e nós temos de trabalhar**, então também eu vivo na igreja evangélica (...) então nós arrecada alimentos também para aqueles carentes que não pode e isso ai é sabe o quê? A nossa obrigação, porque **a gente tem de ajudar os outros, porque nós tem que viver sabe no quê? Na Paz, na união, então o que eu quero dizer é isso mesmo.**” (FmYj)

<p style="text-align: center;">Empoderamento</p> <p style="text-align: center;">Impacto do MOVA no cotidiano dos Formandos</p> <p style="text-align: center;">Melhorias na qualidade de vida</p>	<p style="text-align: center;">“O MOVA é educação, ele abre os olhos, eu guardo muitas palavras sobre o idoso, sobre a violência que tem com os idosos , sobre o cuidado da alimentação, é muita coisa” (FfXb)</p>
	<p style="text-align: center;">“ (...) eu fazia as letra passando a linha, mas eu vou voltar, apagar e vou fazer do mesmo jeito, então agora eu já faço tudo na linhazinha , eu desenho as minhas orações, fico ali vendo, fico tirando as palavras” (FfXb)</p>
	<p style="text-align: center;">“ (...) antes não percebia, mas graças a deus a melhora vem, é uma guerra, o MOVA mudou a minha vida porque me deu muita coisa” (FfXc)</p>
	<p style="text-align: center;">“ (...) o MOVA é para isso, acredito, acredito, para a gente ver o mundo mais com clareza” (FfYa)</p>
	<p style="text-align: center;">“ (...) isso ficou bem claro para mim com o MOVA eu sei me defender.” [questão jurídica familiar] (FfYa)</p>
	<p style="text-align: center;">“ (...) compra o disco, porque você vê a cara da pessoa daquele jeito, daquele disco. Hoje não, eu já chego lá e já sei como é o nome daquele cantor, como é a música que ele tava tocando, se era um samba se era um bolero, se é uma valsa, agora consigo já desatar o nó.” (FfYb)</p>
	<p style="text-align: center;">“ (...) coisa que eu mais queria na minha vida era saber ler, eu sofria muito, muito, muitas humilhações, eu ia pegar o ônibus e eu perguntava, agora eu consegui” (FcXd)</p>
	<p style="text-align: center;">“ (...) ajuda muito, até nos problemas de casa, eu ‘tou bem de mais, eu pretendo chegar lá, eu vou continuar estudando” (FcXf)</p>
	<p style="text-align: center;">“ (...) tenho mais comunicação, porque eu era muito tímida, assim com medo de falar, com medo de ser repreendida” (FcXg)</p>
	<p style="text-align: center;">“ (...) mas agora esse curso que eu vou fazer, se deus quiser vai dar certo, e vai melhorar mais.” (FcYc)</p>
	<p style="text-align: center;">“100% eu não sabia nada e agora tou sabendo coisas, em casa a gente também muda” (FmYg)</p>
	<p style="text-align: center;">“Porque quando a pessoa não estuda não conhece um pouquinho só do estudo, ele não tem coragem de reclamar nada não, ele fica com medo eu tinha medo de reclamar, porque eu achava que aquela pessoa era muito mais do que eu ai eu não vou ficar na minha, agora não, eu já reclamo, com certeza.” (FcYd)</p>
	<p style="text-align: center;">“ (...) eu não assinava era tudo por dedo mas a próxima agora já, tenho orgulho de me sentar e assinar, com certeza” (FmYf)</p>
<p style="text-align: center;">“ (...) vejo diferença, muita diferença, eu já leio muita coisa, até um filme que eu vou assistir já venho assim, já vejo muita coisa diferente” (FmYf)</p>	

“Muita gente critica a gente por causa da gente estar estudando (...) sou muito criticado (...) mas eles pensam como quiserem, **eu vou pelo que ‘tou vendo que dá para mim ir, e pegar a oportunidade que eu ‘tou encontrando ‘tou crescendo, graças a deus, mas a escola ‘tá fazendo efeito’**” (FmYf)

“ (...) era analfabeto, nem carteira tinha, agora não, **já tirei a minha carteira profissional e de identidade**” (FmYh)

“O **MOVA mudou muito a minha vida**, para quem tem vontade, **agita em casa, dá a sua bênção**” (FfXb)

“**Mudou porque a gente ensina eles como é o mundo, com a gente deve ter amizade**” (FfXc)

“Preocupo conversar com os companheiros e conversar mas todo o mundo fala, todo o mundo joga, mas **tem que tentar explicar, sente essa necessidade**” (FfYa)

“É diferente, conversar, **perguntar umas histórias, se eu vi, como foi ali, como foi que conversaram**” (FfYb)

“ (...) me **sinto muito feliz, os meus filhos tem orgulho de mim**” (FcXe)

“Eu passo nas minhas amigas e elas dizem, onde vai você estudar você não se achava velha, digo eu: - minha filha para mim nunca vai ser tarde, **para mim nunca é tarde eu querer começar**, você é que tá perdendo, eu vou só ganhar, vou **aprender e vou passar para você**” (FcXf)

“Mudou em casa a comunicação que eu tinha era os meus dois filhos, agora ficou os dois filhos e neto, e com os amigos **eu já tenho mais essa liberdade de conversar, de ter opinião que eu não tinha**” (FcXg)

“ Conheci pessoas diferentes, e **em casa as minhas filhas pergunta uma coisa, e ai pergunta a outra e ai eu ja 'tou por ali dando uma olhadinha para não ficar de fora.**” (FcYd)

“ (...) porque **a pessoa fica mais calma**” (FcYe)

“ (...) É isso mesmo, **aprender a ensinar também os outros**” (FcYe)

“**Preocupo com a comunidade, se for para ajudar**, alguém ainda pode fazer” (FcYe)

“ (...) lá em casa a gente tem dois irmãos, **quando eu chego lá a gente senta na cadeira e fala assim, assim, rapaz vocês estão brigando um com o outro ai eles vem quem tem razão**, antigamente chegava e tudo seguia marchando, era na tapa, mas hoje em dia não, **hoje em dia tá melhor, tou melhor, e melhorando cada vez mais**” (FmYg)

“(...) antigamente eu era um carrasco, **aprendi agora o respeito**”
(FmYg)

“Mudou muito, porque **eu agora sei respeitar**” (FmYh)

“É diferente, **antigamente eles falavam eu não entendia direito, porque a gente não entendia mesmo, agora a gente entende**”
(FmYh)

“Não sabia, **mudou muito, um clima muito diferente, amizade os amigos a família, os irmãos**, logo na época perdi minha mãe e meu pai ,e ai não tinha amizade não” (FmYi)

“Nós passamos para todo mundo (...) **nós fazemos geral é mais fácil você fazer mais onde não tem, do que aqueles que já sabem**, porque aqueles que já sabem não querem não” (FmYj)

“A gente agora **se preocupa com a saúde, e a gente vai procurando**” (FfXb)

“**Mudou e para melhor**, porque **hoje eu vejo uma notícia no jornal, na televisão eu leio um anúncio**, e eu antes não conseguia.”
(FcXd)

“(…) **não peço a ninguém para dar sinal para o ônibus pra mim**, porque eu já fiz isso, morrendo de vergonha” (FcXe)

“(…) homem que destrói a natureza, a gente trabalha muito em cima disso, e ensina para outras pessoas, não fazer isso, ter cuidado, **não desperdiçar a água, é tudo consciência, a gente ‘tá aprendendo e ‘tá passando para outras pessoas.**” (FcXf)

“ Mudou para melhor (...) **já separo o lixo**” (FcXh)

“(…) eu **ensino muita coisa lá para os meus vizinhos , eles acham bom quando falo nisso a eles**, vão aprender.” (FcYc)

“Eu já levo, **a questão de a gente separar o lixo, a questão do direito da gente, no hospital, reclamar um objeto que você compra.**” (FcYd)

“Mas agora tá certo, porque o lixo, o lixo trás muita doença, (...) cria a barata (...) e a água cria o mosquito(...) então isso ai, **nós que tamos localizado na nossa rua, tem que fazer a campanha do lixo, para que não jogue lixo**, nós temos que juntar aquele lixo.(...) **O nosso grupo de alunos, a gente fez uma pesquisa de casa em casa (...) até ao final e tudo deu certo, tudo deu bem para nós e tá dando.**” (FmYj)

Papel Social

Impacto do MOVA no despertar da cidadania ativa

Abertura para possibilidade de capacitação acadêmica e profissional

“**Agora sou revendedora da Avon**, mesmo não sabendo ainda muito bem escrever direitinho, mas a minha filha me ajuda na passa dos bilhetes, **eu já arranjei muito emprego bom, mas não podia, agora posso**” (FfXa)

“ (...) eu até **faço rosas de garrafa, eu faço jarra, eu faço borboleta, faço árvores, eu procuro fazer árvore de natal com canudinho, aproveito**” (FfXb)

“Porque realmente eu queria ir no colégio, só que eles disseram que a gente tava querendo tomar lugar dos adolescentes e que a gente ia atrapalhar, os idosos (...) ai colocaram a gente para um lugar (...) tem muita violência, tem muito pessoal viciado (...) é muito distante da minha casa (...) tem três colégios (...) E nós alunos falamos com a "Márcia", **se a gente conseguisse num desses colégios mais perto, eu queria continuar, eu tenho muita vontade de escrever, eu penso no Lucian Hulk eu penso trabalhar pra Globo e eu vou escrever.**” (FfXb)

“ (...) **hoje em dia já trabalho na minha própria loja** (...) eu já consigo ler , **sei escrever** (...) **pude tirar a minha carta de habilitação**” (FcXd)

“No encontro nacional de educação de jovens e adultos (...) **fui para o plenário, dei palestra lá, falei com todo o mundo** (...) olha, ele sentou na mesa (...) conversando comigo sem saber que eu era a educanda do Ceará, o secretário Ministério da Educação de Brasília (...) e comecei a conversar com ele, **o homem não queria mais nem sair da mesa só escutando eu falar, o projeto MOVA Brasil eu vou lhe dizer** o que é que ele **significa na minha vida** (...) uma **bênção**” (FcXe)

“ (...) porque quando a gente estuda, pensa de outra maneira, **agora penso em terminar o terceiro de novo, até chegar na faculdade** né, quem sabe, eu acho assim **eu não quero desistir, eu vou estudar, tenho 50 eu acho mais 10 anos eu consigo chegar lá, se a minha filha se formou porque é que eu não chego, o meu pensamento é este.**” (FcXf)

“**Quando eu me recuperei, comecei a trabalhar** e eu vim de Fortaleza para cá, já eram umas sete e meia da noite e eu até vim direto para cá (sala de aula), **ai eu olhando para a cidade , as luzes e eu meu deus , agora eu sei o destino para onde eu ‘tou indo**” (FcXg)

“Eu trabalho aqui sabe e tinha um curso, a primeira vez que eu fui me matricular lá não aceitava porque eu não tinha feito a 5ªsérie , eu tinha feito mas não tinha o comprovante para comprovar lá que eu tinha feito, ai **depois que eu entrei aqui no MOVA, eles me deram uma inscrição [para o EJA], é para carpinteiro, carpinteiro de obra, pois é 'tou inscrito ai já.**” (FcYc)

“ (...) Já viu aposentado depois de 60 anos não saber nem ler, ai imaginei e eu **‘tou querendo ir fazer um curso, uns que tem lá [EJA]**” (FcYe)

“(…) lá na firma eles não dão oportunidade assim para as pessoas, aí não tenho a carteira, tem que ter a carteira assinada pela pessoa, aí não tenho, aí **mas agora esse curso que eu vou fazer**, se deus quiser vai dar certo, e **vai melhorar mais.**” (FcYc)

“(…) mas **eu vou quando der certo**, profissão fixa assim eu não tenho, já trabalhei de sapateiro, de construção, mas não tem profissão assim, só quando era novo pulava, pulava de um lado para o outro, igual ao macaco novo, vai ficando velho aí vai sentido os defeitos, aí **eu vou lá ver, vou lá ver [EJA]**” (FcYe)

“Não ligava é verdade, era um dia atrás do outro, e pronto só isso mesmo, trabalho só e não mais, agora já penso diferente, **já penso em possuir o meu transporte e ter a minha habilitação, eu já penso por esse lado**” (FmYf)

“(…) a **minha intuição mesmo é mudar a minha documentação todinha** já, porque eu quero mudar para mim assinar, **eu tenho orgulho de assinar**” (FmYf)

“(…) agora que eu **‘tô trabalhando a minha profissão**, e eu nunca assinei a minha carteira, **mas hoje eu vou assinar.**” (FmYg)

“A gente aprende alguma coisa, não sabia de nada, eu pelo menos era analfabeto, nem carteira tinha, agora não, **já tirei a minha carteira profissional e de identidade, tirei agora a semana passada, 57 anos... depois que entrei no MOVA**” (FmYh)

“eu sabia o nome do ônibus mas não sabia ler, agora não, **sei qualquer ônibus de onde é que vem**” (FcXh)

“(…) eu nem sabia assinar, e **agora vou assinar carteira com a cooperativa**” [Cooperativa Agentes Ambientais] (FmYi)

“(…) quando passo, e **vejo garrafa, pilha eu apanho e coloco no lixo. Fizemos um abaixo-assinado, porque há muitos acidentes, para a prefeitura colocar lá o sinal**, assinei o nome no papel e ajudei.” (FfXa)

“**Nós na comunidade temos reuniões e quando estão marcadas eu vou, e acompanho.**” (FfYb)

“Diferente de muita coisa, olha o que eu aprendi, quando ela começou a dar aula (...) já começou sobre o meio ambiente, a sustentabilidade, mostrou o que podemos separar, a reciclagem do lixo, **coisa que muita gente joga tudo junto, tudo dentro do lixo ali, e aí é uma coisa triste, não separa, mas eu já fazia isso, e depois que eu entrei na sala de aula eu aprendi muito mais, sobre a sustentabilidade, sobre o meio ambiente, a gente preservar o meio ambiente**, aprendi muita coisa viu” (FcXe)

“**A cooperativa vai ser muito bom**, aí nós vai trabalhar aqui, ter a escola, tudo aqui dentro, **então o projeto aí se engajar com nós**, e a gente continuar porque tá sendo muito bom para nós (...) a oportunidade que tá dando aqui, o MOVA chegando aqui” (FmYf)

“A arrecadação do óleo (...) antes quando a pessoa não sabia isso aí (...) e pegava aquele óleo e rebolava, mas não, agora não, **agora nós recarda o óleo que sobra aí bota numa garrafa e reserva aí nós, a gente vende lá para o nosso cliente**, aí muita gente faz reserva e vende.” (FmYj)

“Muitas vezes a pessoa fica doente é porque não tem cuidado, se você jogar a água, cria o mosquito do dengue, criava e aquele resto de comida também, **você tem a obrigação de localizar naquele canto, então faz parte ‘damente’**, porque o que eu quero dizer, a queimada, vamos dizer você tem fogo que quando tá ao pé de casa você tem que ter a obrigação de ver e apagar aquela queimada que tanto faz mal para você como destrói muita coisa.” (FmYj)

“**Nós fizemos também o negócio das placas, por causa do trânsito que é demais também, e tinha muito acidente na nossa região, agora também já parou mais (...)** aqueles ‘bicho’ também que nós fizemos tipo tambor lá na beira das estradas , era lixo demais lá no meio das estrada e isso ai também tudo **tem que olhar primeiramente para sujeira porque o lixo depois é sinceramente uma coisa que precisa ser arrecadada pela gente**” (FmYj)

“ (...) por exemplo, como idoso, **eu tenho um estatuto de idoso, e leio e vejo o meu direito**, ai vejo que na família, isso foi provado agora lá em casa” (FfYa)

“ (...) teve um inverno ai muito grande e a minha casa cheia de goteira, **eu dormia em cima de uma tábua, dai o prefeito teve aqui eu falei , dei o meu testemunho ai (...)**, ai depois que eu vim trabalhar aqui na prefeitura, **eu aprendi mais alguma coisa né, sabe se abriu mais**” (FmYi)

“ (...) eu trabalho na área da limpeza, então **onde eu moro eu não vejo isso, é um ponto que revolta a gente (...)** os vizinhos fazem imundice e **a gente tem que reclamar** ” (FmYf)

“Então o Pastor Aldo, tem uma casa com criança carentes, e vou para lá às vezes, **vender roupa, quermesse para as crianças.**” (FfXa)

“**Eu faço parte de uma associação, de conselho fiscal, e eu sou afiliado da PT**, eu uso essa estrelinha moça há 30 anos, é das primeiras, ai eu sempre falo para os companheiros se Deus um dia me achar morto por ai, se ninguém tiver roubado ela tá pronta para identificar” (FfYa)

“ (...) **eu não sabia que tinha de reciclar o lixo**, e separar, **hoje eu já sei e separo o lixo da minha casa, boto a reciclagem de um lado e do outro, não boto lixo na rua**, antes eu botava (...) **eu repasso, gente não joga o lixo, joga lixo no lixo, não suja a cidade**, é muito, o MOVA Brasil mudou a minha vida.” (FcXd)

“É o homem que destrói a natureza, a gente trabalha muito em cima disso (...) **é tudo consciência, a gente tá aprendendo e tá passando para outras pessoas, e a consciência da gente também né, dentro da sua própria casa, é um todo**, por isso é muito bom, **tem sempre entrando as coisas boas**” (FcXf)

“Agora eu ‘tou vendo, ai eu fiquei assim, será que era melhor ter ficado daquele jeito, porque agora uma pessoa descobre a realidade e sofre, antes eu sofria e não via, achava que eu não conhecia o mundo ai eu disse não, mas eu tenho que enfrentar e superar isso, então é o que eu ‘tou fazendo” (FcXg)

“ (...) preocupo, antes não, porque a pessoa não estudava, por exemplo o meio ambiente, a pessoa jogar o lixo assim tem que separar, fazer a reciclagem, o material reciclável (...) porque se for tudo misturado ai já viu né, polui tudo porque o plástico leva muitos anos para se deteriorar” (FcYc)

“ (...) é isso mesmo, aprender a ensinar também os outros, e precisando né, a pegar um ônibus, a pessoa não sabe, é o que tem que fazer o bem sem olhar a quem, eu sou desse jeito , eu já ajudei, quer pegar o ônibus para Caucaia, espera ai , a pessoa não lê imagina” (FcYe)

“100% melhor, porque a gente entende as coisas, a comunidade é união, né união a comunidade, antigamente a gente era ignorante não sabia, agora a gente se fala ai direitinho se entende, combina as coisas certinhas de como é pra fazer” (FmYh)

ANEXO 3. Quadro de quantificação de indicadores e de unidades de registo do universo dos formandos

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	
Motivações intervenientes do processo	Identificação e permanência no programa MOVA	Necessidade de alfabetização	Identifica a perceção dos sujeitos quanto às suas necessidades de integrar um programa de alfabetização.	17
		Ampliação de conhecimentos	Identifica a perceção dos sujeitos no que refere à ampliação e troca de conhecimentos e informações, em relação às características específicas de cada comunidade.	8
		Carácter Social e Económico	Identifica os valores relacionados com os desafios sociais apontados pelos sujeitos, como o preconceito, a exclusão, ausência de informação, que envolvem o acesso ao processo de alfabetização.	6
		Carácter Cultural e Ambiental	Identifica os valores relacionados com o ambiente e a cultura dos sujeitos das comunidades, no processo de alfabetização.	4
		Reconhecimento de conhecimentos adquiridos ao longo da vida	Identifica a perceção dos sujeitos quanto à importância do valor dos conhecimentos agregados ao longo da vida no processo de alfabetização e a riqueza da diversidade de saberes.	3

<p>Processo de ensino e aprendizagem (PEA)</p>	<p>Metodologia Dialógica</p>	<p>Relação dialógica-dialética</p>	<p>Identifica a percepção dos sujeitos quanto à relação de diálogo e afectividade que envolve o processo educativo</p>	<p>11</p>
		<p>Conscientização</p>	<p>Identifica a percepção dos sujeitos no que concerne ao desenvolvimento de agir conscientemente sob a sua realidade objetivada, uma aproximação crítica da realidade.</p>	<p>12</p>
		<p>Leitura de Mundo</p>	<p>Identifica a percepção dos sujeitos quanto à integração de conteúdos que fazem parte do seu quotidiano em sala de aula, a leitura do seu mundo, localizar-se no mundo.</p>	<p>9</p>
	<p>Intervenção dos monitores</p>	<p>Apoio Individual</p>	<p>Identifica a percepção dos sujeitos quanto ao apoio individual que os intervenientes exercem no decorrer do processo de alfabetização.</p>	<p>10</p>
		<p>Clareza do Discurso</p>	<p>Identifica a percepção dos sujeitos quanto ao carácter do discurso que os intervenientes do processo de alfabetização utilizam em sala de aula</p>	<p>3</p>
		<p>Autoconhecimento</p>	<p>Identifica a percepção dos sujeitos quanto à recuperação e ao desenvolvimento das aprendizagens que adquiriram ao longo da vida e que são integradas no seu trabalho de sala de aula</p>	<p>15</p>
<p>Relação entre PEA e o Desenvolvimento Pessoal</p>	<p>Desenvolvimento de potencialidades e competências pessoais dos formandos</p>	<p>Autonomia</p>	<p>Identifica a percepção dos sujeitos em relação ao desenvolvimento da sua autonomia por meio da exposição ao processo de alfabetização.</p>	<p>17</p>
		<p>Satisfação Pessoal</p>	<p>Engloba a percepção dos sujeitos no que concerne à transformação da sua satisfação pessoal no decorrer do processo de alfabetização</p>	<p>17</p>

Empoderamento	Impacto do MOVA no cotidiano dos formandos e da comunidade	Melhorias na qualidade de vida	Identifica a percepção dos sujeitos quanto às melhorias que implicam diretamente a sua qualidade de vida no decorrer do processo de alfabetização	16
		Alterações nas relações sociais e pessoais (família-amigos-comunidade)	Identifica a percepção dos sujeitos quanto às alterações de relacionamento a nível social e pessoal, por meio da exposição ao processo de alfabetização	17
		Alteração de práticas do dia-a-dia	Identifica a percepção dos sujeitos quanto às mudanças nas práticas diárias no decorrer do processo de alfabetização	8
Papel Social	Impacto do MOVA no despertar da cidadania ativa	Abertura para possibilidade de capacitação acadêmica e profissional	Identifica a percepção dos sujeitos quanto às novas possibilidades que a capacitação acadêmica proporciona, como o acesso a novas oportunidades a nível profissional, e acadêmico, potenciadas pelo processo de alfabetização.	17
		Ferramentas de participação na comunidade	Identifica a percepção dos sujeitos quanto ao desenvolvimento de estratégias integradas e participativas na comunidade, o desenvolvimento da capacidade comunitária em prol da promoção da sua propriedade.	8
		Desenvolvimento local da comunidade através do papel social dos intervenientes do MOVA	Identifica a percepção dos sujeitos quanto ao seu papel social no desenvolvimento de estratégias que potenciem o desenvolvimento local das suas comunidades, baseando-se no reconhecimento de normas, direitos e deveres que condicionam o comportamento dos indivíduos, fruto da interação social dos sujeitos no decorrer do processo de alfabetização.	10

ANEXO 4. Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e excertos das entrevistas do universo institucional

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Excertos
Motivações intervenientes do processo	Identificação e permanência no programa MOVA	Necessidade de alfabetização	<p>“(…) essa articulação com os movimentos sociais, é digamos assim, você despertar nas comunidades (…) o encanto pelo projeto então essa talvez seja a grande diferença em relação aos outros projetos de alfabetização de jovens e adultos, a resistência que uma pessoa que não teve oportunidade por diversas questões, por ter passado por diversas fases da vida e não ter frequentado sala de aula, não ter participado da educação formal, encorajar essas pessoas, mobilizar, motivar essas pessoas a elas enfrentarem esse desafio de frequentar novamente uma turma, frequentar novamente aulas, apesar de não ser um modelo convencional mas assim é um desafio muito grande então, só encorajando essas lideranças comunitárias é que a gente ás vezes consegue enfrentar essa resistência dessas pessoas em frequentar um banco de sala.” (AS1)</p>
			<p>“(…) um dos momentos iniciais da formação dos educandos , é essa descoberta da realidade da comunidade , então os educandos e os monitores saem a campo, visitando as comunidades em torno da sala de aula para perceber essa realidade, então as potencialidades que a comunidade possui no sentido das realidades de emprego, de educação, realidades culturais e também as agressões socio-ambientais e também as desigualdades , essas realidades que dizem respeito á vida dos educandos e ai vindo para a sala de aula, sendo discutido e problematizado , suscita a necessidade de resoluções, e quem irá resolver essas questões , em parte poder público, em parte a organização da comunidade, então esse despertar causa essa busca da resolução, das necessidades da comunidade” (C2)</p>
			<p>“(…) dos 9 estados que nós temos projeto, em 8 deles a FUP tem sindicatos afiliados, ou parcerias o que facilitou muito o nosso inicio de trabalho nessas regiões, através de parcerias com os sindicatos filiados à FUP (…)</p> <p>a FUP tem outros voluntários que nós chamamos de articuladores, não só os (…)</p> <p>9 articuladores principais, temos também articuladores municipais, regionais que auxiliam o IPF em todo o sentido, desde a seleção dos colaboradores, até questões de ordens práticas (…) pela questão de localização é muito mais fácil para eles, então eles fazem essa parceria e nos ajudam, até por uma questão de logística, porque eles estão lá, então por isso é que o projeto funciona tão bem, porque tem a Petrobras, com a questão do aporte, com a questão da gestão também, tem o IPF com a questão pedagógica e administrativa e a FUP muito com a questão da articulação nos Estados, e essa articulação é muito importante para o desenvolvimento do projeto porque pela questão da localização, pela questão política com certeza, ele tem uma maior facilidade de introdução da metodologia, então isso ajuda muito no dia-a-dia do projeto.” (I1)</p>

“(…) quando **termina o projeto, tem a análise de todo o processo** e aí sim, nós começamos a fazer as **análises da frequência dos alunos e da necessidade da questão da continuidade de novas turmas nessa região**, e aí sim também tem a **questão da demanda por turmas através do centro comunitário, da comunidade, às vezes da prefeitura, e às vezes também através de índices de analfabetismo, tem algumas regiões, alguns pólos que nós sabemos que tem um índice de analfabetismo muito alto, então nós continuamos atendendo nessas regiões, outros nós conseguimos através das análises verificar que realmente diminuiu o índice de analfabetismo nessa região, então vamos tentar migrar para um outra região, essa análise é feita em conjunto com o IPF, a FUP e a Petrobras, quem mais auxilia nessa questão é a FUP pela questão da localização, eles estão lá na ponta, através do sindicatos, então eles podem verificar onde tem essa maior necessidade, mas assim a gente tenta sempre focar na necessidade da comunidade e também na questão do analfabetismo, vem muito a questão da demanda da comunidade, da necessidade da comunidade em ter salas do MOVA.” (I1)**

“(…) proposta baseada na concepção de Paulo Freire (...) fazer a articulação daquilo que é específico da localidade, levando em conta a realidade daquela comunidade, e aí sem deixar de fazer articulação com a questão mais geral, então você procura articular o local com o global (...) lógica ao final das contas é trabalhar na perspectiva da cidadania planetária que faz e que estabelece esse diálogo entre a realidade específica daquela comunidade, daquela localidade, mas não deixa de fazer a articulação com a realidade mais geral da cidade, do estado, da região, do país e do mundo. É um cidadão do mundo (...) que não pode ter uma actuação pensando no mundo que é uma questão macro, mas ele **passa a ter uma acção na sua comunidade (...)** a ideia é que se trabalhe a compreensão de que uma acção local vai ter repercussões na questão mais geral, na questão do planeta no final das contas.” (C1)

“**Respeito ao conhecimento do que ele tem, o que ele é, a gente trabalha com o que ele é, com o que ele conhece,** entendeu, só em **respeitar o educando é uma característica muito forte do projeto, respeitar onde ele está inserido (...)** **respeitar até onde ele conhece, e trabalhar em cima de isso é um impacto muito grande,** é uma característica muito grande do projeto, **é o que conquista o educando para a sala de aula.” (C3)**

“Porque a gente trabalha o dia a dia deles (...) é o que ele tem do dia-a-dia que ele pode melhorar, a saúde dele, a família dele, então ele consegue abranger tudo, aprender a ler e a escrever, aprender a melhorar a saúde ele, a conhecer a sociedade, o que é ser cidadão, o reivindicar, o que é reivindicar o que é reivindicar, como intervir, como participar, não ser somente um ouvinte e ver a televisão, mas estar inserido, ir para a rua, correr atrás dos direitos dele, chegar no posto de saúde saber exigir quando o posto estiver fechado, se não tem medicamento, pedir esclarecimento do porquê de faltar o medicamento, e não ouvir só o não, e voltar atrás, então é ir atrás dos porquês, ele aprende que precisa perguntar também” (C3)

“ (...) quando a gente inicia uma etapa e a gente vê algumas pessoas, e que a gente visita algumas turmas, algumas comunidades e se começa a deparar com algumas realidades que às vezes assim, às vezes são chocantes, e também quando a gente começa a visitar essas comunidades novamente no retorno, no final de cada etapa a gente vê a transformação, a gente vê o quanto o projeto, ele transforma aquelas pessoas” (AS1)

“ (...) a partir da investigação da sua realidade, das potencialidades e fragilidades, dessa programatização (...) da comunidade, os educandos identificam o tema gerador.” (C2)

“ (...) é uma contribuição muito grande um dos objetivos do MOVA é erradicar o analfabetismo do brasil, então tem dado uma contribuição muito grande.” (C5)

“Porque de um assunto do meio ambiente, eu vou conseguir dar aula de matemática, no exemplo, uma porção de terreno, o que é um hectare, quantos metros tem no hectare (...) que custo tem essas árvores que eles mataram, elas são vendidas para as empresas e quanto é que isso vai custar, o que é que as empresas fazem, o que acontece, é transformado em papel, em quantos quilos que papel, a gente vai conseguir calcular, qual o preço que é vendido, e a gente assim consegue trabalhar a questão do dinheiro, ensina para eles como utilizar, e essas coisas, e traz o resgate social, porque conseguimos fazer dessa maneira o que é um imposto, quanto é que é tirado de imposto aqui naquele produto, como é que esse imposto volta para a gente, quanto custa, ele é aplicado de que maneira, é praticado esse serviço.” (M2)

“(…) quando a gente inicia uma etapa (…) e que a gente visita algumas turmas, algumas comunidades e se começa a deparar com algumas realidades que às vezes assim, às vezes são chocantes, e também quando a gente começa a visitar essas comunidades novamente no retorno, no final de cada etapa a gente vê a transformação, a gente vê o quanto o projeto, ele transforma aquelas pessoas” (AS1)

“(…) proposta baseada na concepção de Paulo Freire (…) fazer a articulação daquilo que é específico da localidade, levando sim em conta a realidade daquela comunidade, e ai sem deixar de fazer articulação com a questão mais geral, então você procura articular o local com o global (…)

lógica ao final das contas é trabalhar na perspectiva da cidadania planetária que faz e que estabelece esse diálogo entre a realidade específica daquela comunidade, daquela localidade, mas não deixa de fazer a articulação com a realidade mais geral da cidade, do estado, da região, do país e do mundo. É um cidadão do mundo (…)

que não pode ter uma actuação pensando no mundo que é uma questão macro, mas ele passa a ter uma acção na sua comunidade (…)

a ideia é que se trabalhe a compreensão de que uma acção local vai ter repercussões na questão mais geral, na questão do planeta no final das contas.” (C1)

“A importância da mobilização, da articulação com a localidade, com a comunidade é a grande sacada as articulações para a construção das turmas do MOVA perpassa o certo e o errado, os caras querem é o benéfico, então ai despertou essa reflexão, você precisa criar alternativas dentro da comunidade, nós só conseguimos executar o projecto porque a gente desenvolve uma malha de pessoas nas localidades que fazem o projecto acontecer, que botam o aluno em sala, que conseguem a merenda para o pessoal em sala, então essa experiencia de agentes de mobilização, e respeitando os limites, você não pode intervir naquela localidade sem você dar condição aquela propria comunidade de resolver as questões que tem a ver com a cultura daquela localidade” (I2)

“(…) nós trabalhamos a vivência, nós vivemos numa comunidade, e partimos do principio da realidade daquele local” (M1)

“A gente já viu um avanço mas é muito embrionário, **no acompanhamento da primeira turma do ano passado, a gente vê as ações deles, e já vê que é um pouco diferente, eles já reivindicam já fazem**” (AS2)

“**Nós trabalhamos com a vivência deles**, o dia-a-dia, com aquilo que acontece, com a realidade e **tudo isso nós temos que transformar em didática de sala de aula**, esse é o grande desafio (...) **É livre mas didática, é livre mas com responsabilidade, é livre mas com respeito, compromisso, eles tem tarefas eles cumprem, e tudo isso, tudo eles vêm de uma forma diferenciada.**” (M1)

“**O objetivo do projeto é que a gente tenha uma educação diferenciada, então ela tem que ser bem atrativa, porque como a gente trabalha com adultos e com jovens que já estão fora da faixa etária escolar normal, eles tem uma visão já do que e o mundo, mas um mundo diferente, então as funções que a gente faz aqui é com que eles aprendam, sejam alfabetizados, mas de maneira diferente**” (M2)

“A metodologia não só técnica, não só pedagógica, mas a **metodologia da elaboração do projecto num todo, essa montagem de uma rede de articulação social que não se limita ao articulador local, nem ao articulador de pólo, a equipe de pólo cumpre também esse papel de articulação política do projecto**, e assim, **a gente respeita muito os limites da localidade**, ou seja, a gente não orienta determinadas acções sem consultar a parte ligada aos articuladores, você monta a rede, mas você **precisa respeitar as individualidades e a autonomia de cada lugar, o articulador conhece a cultura local, conhece quem faz e quem manda fazer naquela terra, então o respeito a essa relação é importante para você construir vínculos mais resistentes**. Então a integração de todos esses agentes talvez seja uma sacada interessante do projecto. A metodologia é fantástica porque parte digamos assim da análise do contexto então assim, **as pessoas se situam e recuperam a identidade, é uma recuperação de identidade, é a reconstrução da identidade, daquele comunidade, daquele território, você começa a resgatar.**” (I2)

“Respeito ao conhecimento do que ele tem, o que ele é, a gente trabalha com o que ele é, com o que ele conhece, entendeu, só em **respeitar o educando é uma característica muito forte do projeto, respeitar onde ele está inserido (...) respeitar até onde ele conhece, e trabalhar em cima de isso é um impacto muito grande**, é uma característica muito grande do projeto, é o que conquista o educando para a sala de aula.” (C3)

“ (...) os monitores eles são orientados a acompanhar cada educando e observar que nível ele está e deixar claro para ele, porque cada um vai avançar dentro da sua capacidade, os monitores desenvolvem atividades para um todo observando essas diferenças, então eles dão atenção a essas diferenças, acaba que você tem conhecimento do que você sabe e do que você precisa para se desenvolver mais.”
(C4)

“ (...) a ação do MOVA intercede diretamente, devido à metodologia porque é uma referência com o EJA, com quem trabalha na Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos, principalmente devido a essa forma de acompanhamento, então assim, quem está na ponta que são os monitores, eles se dedicam, a forma de formação que o projeto tem faz com que as pessoas estejam muito atentas à atividade, então até mesmo quando a gente faz um paralelo com sala de aula comum, eu percebo que, pela experiência que eu tenho, que não tem acompanhamento dessa forma, então as pessoas estão diariamente a ser acompanhadas pelos planejamentos que elas entregam, acompanhadas pelos diálogos que a gente tem, e como é alinhado com diversas ações a gente sempre tá muito próximo, então acaba que a ação direta que é feita com os educandos (...) acontece a ação não é uma falácia.” (C4)

“Você precisava trabalhar essa questão da educação mas não mais como educação convencional, você precisava digamos assim se aprofundar um pouco mais sobre uma metodologia popular” (I2)

“Há toda uma preocupação de (...) você incorporar essas diferentes realidades sociais, culturais, ambientais, no trabalho que é desenvolvido em sala de aula” (C1)

“ (...) no MOVA Brasil existe diferença, é um projecto que nasce já com a participação directa das entidades locais petroleiras, a FUP e os sindicatos, e nessa participação directa existe a influência política dessas entidades sindicais” (I2)

“As atividades surgem a partir dessas demandas apresentadas pelos educandos então o educador/monitor ele elabora, ele suscita momentos de discussões dessas demandas e os educandos apontam a necessidade de mobilização no sentido de enfrentar essas dificuldades apresentadas e também de potencializarem algo que é positivo na comunidade, através (...) do aspeto cultural, das celebrações também não é só crítica ou só a denúncia dessas desigualdades, dessas dificuldades da comunidade” (C2)

“ a questão dos direitos, de agora falar, de se colocar, ainda hoje a gente tava tendo a reunião (...) tava analisando esse dado de nível de aprendizado que cada um tem , entendendo também que o aprendizado ele não 'tá só na questão específica da leitura, no sentido de leitura da escrita concreta, a gente tá falando também dessa leitura de mundo, 'tá falando da localização dele no mundo" (C4)

“ (...) a leitura de mundo é assim um diferencial muito grande projeto, da metodologia de Paulo Freire, porque ele vai e discute na sala de aula, mas ele vai no campo, para ele ver a realidade, realmente, e ele faz uma leitura e volta para a sala de aula, e a partir daí, ele vê como vai poder intervir na sociedade” (C5)

“ (...) tema gerador foi escolhido o meio ambiente, devido à temática do lixo (...) Então existe aquele debate dentro de sala de aula: - "Ah! onde eu moro não passa" , porque eu sou monitora em duas comunidades (...) na nossa direita tem coleta de lixo, essencialmente três vezes por semana (...) na comunidade não, eles tem que queimar o lixo ou enterrar , são próximos, e são duas realidades diferentes então isso gerou um debate em sala de aula, e isso foi nos aprofundando a questão do nosso tema gerador que foi o meio ambiente o escolhido.” (M1)

“A gente tem muitos relatos de educandos que dizem isso, que o MOVA ensina não só a ler e a escrever, mas ele ensina uma outra leitura do mundo como dizia Paulo Freire, então acreditamos que essa incidência, que essa referência, e essa influência ela ocorre em grande medida pela metodologia que nós desenvolvemos junto aos educandos (...) fazer a articulação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, e ele dizia que a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra, é considerar isso e trabalhar isso dentro de sala de aula, não 'tou falando que isso é fácil, que isso é tranquilo." (C1)

“o projeto não é só alfabetização, abre a mente, todos tem um conhecimento a gente só abre um pouquinho para outras questões importantes, e aí essas questões vêm tanto nos encontros dos educandos como nas formaturas (...) são muito interessantes, porque trazem vivências” (I1)

“ (...) exemplo uma comunidade quilombola, ele vai trabalhar a realidade da questão quilombola, a questão do negro, das necessidades daquela comunidade, dos que sofrem discriminação, aqueles que já sofreram , enquanto outros sofrendo, os negros, essa é uma situação. (...) as salas de aula do MOVA que funcionam em assentamento do movimento dos sem terra, por exemplo, então toda uma cultura do movimento dos sem terra é incorporada ao trabalho que eles desenvolveram dentro de uma sala de aula do MOVA-BRASIL” (C1)

Conscientização

“(…) o facto de a gente **não se limitar ao processo técnico de alfabetização**, ao processo de codificação das letras, dos símbolos linguísticos, mas **agregar também as questões políticas mais gerais, as questões sociais, as questões culturais, as questões socio-ambientais, acreditamos** que isso **amplia as possibilidade de actuação dos educandos** que estão dentro **do MOVA**” (C1)

“A primeira formação que nós damos é de 5 dias, **começamos com a cidadania, o que é ser cidadão, intervenção social, ele sai com um aprendizado, lógico que não é só na teoria, mas na prática começa a ver a perceber e volta para a sala de aula e conhece as perguntas, olha eu vi isso, isso é importante, como eu faço isso, quer dizer, isto abre um leque de conhecimento para eles , então o impacto vem ai, da vida deles pessoal, e da vida deles social, para melhorar o local onde ele vive.**”
(C3)

“(…) eles estão participando mais, eles questionam mais”
(C5)

“(…) **transforma aquelas pessoas que tem contato com o projeto (…)** Porque as **pessoas entendem assim, que eles tiraram a venda dos olhos, e que agora eles enxergam o mundo, um mundo diferente, um mundo novo, um mundo que dá a eles o acesso a um ônibus, a uma carteira de identidade**, a gente tem registos dessa natureza, pessoas que dizem **agora vou poder trocar a minha identidade, para não ter o carimbo de analfabeto**” (AS1)

“A gente vê o resultado (…) até porque **a alfabetização é fundamental mas tanto importante é a cidadania**” (AS2)

“A gente já viu um avanço (…) mas **a gente tem que ver como é que vai a continuidade, até porque se a gente pega, sai do MOVA passa para EJA, e fica envolvendo mais, participando, com certeza a coisa evolui**” (AS2)

“(…) então como é que ele se comporta já dentro de casa, como é que as mulheres se comportam já dentro de casa, como é para as mulheres que antes ficam só em casa assistindo novela e hoje elas vão estudar, e que é um aprendizado para elas, então elas já **conseguem fazer coisas individualmente, escrever algo, copiar algo, às vezes tem um telefone que você tem de copiar, tem que aprender a mexer melhor no celular, e ai vem outros acessos, pegar o ônibus sozinho para poder ler o nome do ônibus ou ir e resolver sozinho algo na farmácia, então dessas ações que eles relatam, também a questão da auto estima é imediata, então a auto-estima acaba puxando essas outras coisas desse aprendizado.**” (C4)

	<p>“Desde o começo das aulas a gente percebe a mudança, ela é gradativa, no início eles eram bem acanhados, mal falavam (...) eles se sentiam como sem voz e sem ver, mas a partir do projeto, eles começaram a se ver, o MOVA ele deu uma imagem, um novo espelho para eles (...) eles começaram a se perceber, a se enxergar e ‘tão vendo que eles são importantes para a sociedade, não é que a sociedade não precise deles, ao contrário, precisa sim, esse trabalho que eles executam [agentes de limpeza] é de muita importância e eles ‘tão se vendo valorizados, então o projeto fez nascer essa necessidade e colocou neles essa sementinha e essa consciência brotou e agora eles estão se vendo como outros cidadãos.’” (M2)</p> <hr/> <p>“É uma orientação do projeto é que o monitor seja residente da comunidade, porque ele tem essa aproximação dos educandos e ele também conhece a realidade da comunidade , por isso ele pode trabalhar melhor essa relação ensino-aprendizagem em sala de aula.” (C2)</p>
	<p style="text-align: center;">Relação Dialógico-Dialética</p> <hr/> <p>“ (...) se eu for para um posto de saúde, o tempo que eu estou na fila esperando ser atendido pelo médico, eu consigo conversar com o meu vizinho, falar do projeto, qual a importância, qual o crescimento, o que foi que o projeto deu na minha vida, e a pessoa fica curiosa” (C3)</p> <hr/> <p>“ (...) mas educar é isso praticar essa arte, educar você tem emoção, não dá para você deixar para lá, esse é o grande capital que você trabalha, é você poder ver assim, a transformação que acontece nas pessoas” (AS1)</p> <hr/> <p>“ (...) a gente considera que a gente desenvolve os educandos mas a gente também desenvolva os monitores, eles passam a ser agentes de multiplicação da metodologia” (AS1)</p>
<p style="text-align: center;">Intervenção dos monitores</p>	<p style="text-align: center;">Apoio Individual</p> <hr/> <p>“a gente trabalha com adultos e com jovens que já estão fora da faixa etária escolar normal, eles tem uma visão já do que e o mundo (...) tanto é que a gente não se prende a livros, métodos tradicionais” (M2)</p> <hr/> <p>“ (...) os factos que cercam eles, e a gente vai puxando entre um assunto e outro e vamos desenvolvendo as aulas, mas isso não impede que a gente não possa fazer uma aula de matemática, uma aula de ciências, a gente consegue falar sobre biologia, a questão do corpo deles, as necessidades de higiene, os hábitos nutricionais, os esforços físicos que eles executam, então a partir dessa vivência que a gente cria o assunto” (M2)</p>

Relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento pessoal

Desenvolvimento de potencialidades e competências pessoais dos formandos

Autoconhecimento

“ (...) MOVA-Brasil (...) não é só alfabetizar (...) ali dentro nós trazemos à tona a cidadania, o carácter, o respeito, os valores, a igualdade e tudo isso pesa, porque é o enigma, eles começam a ver até de uma maneira diferente, todos os dias em sala de aula eu oiço eles dizerem esse **projeto mudou muita coisa na minha vida, então é porque faz a diferença.**” (M1)

“ (...) o comité vê nesses encontros de educandos muito a parte da comunidade com os educandos, e ai vale muito a questão da multiplicação, porque **nós temos o monitor que multiplica o seu aprendizado durante os dez meses de trabalho no MOVA mas principalmente o educando, que consegue levar para o dia-a-dia dele todo o processo que ele recebeu nesses dez meses, e não só o processo de alfabetização mas muito mais, um processo de cidadania**” (I1)

“É o crescimento que o educando tem, e ele consegue levar isso para a sociedade, porque a partir do momento que eu sinto que algo é bom, que algo é importante, então eu vou querer passar para alguém e é isso de passar para alguém, começa na minha casa, e da minha casa eu consigo levar para a sociedade” (C3)

“ (...)a mostrar para ele que **tem algo mais que ele pode explorar naquele ambiente em que ele vive**, isso é o impacto, o que **retorna o educando para a sala de aula**, porque **ele trabalha o dia-a-dia e ele vê que tá se melhorando enquanto pessoa**” (C3)

Clareza do Discurso

"Mas **ao buscarmos, ao orientarmos, ao incentivarmos e subsidiar, subsidiar os diferentes colaboradores para que eles desenvolvam o trabalho nessa perspectiva** [Freireana] acreditamos que o resultado disso, **o resultado disso que a gente tem tido até hoje seja em grande medida, por conta dessa orientação dessa metodologia , dessa concepção de educação.**" (C1)

“ (...) eu **quero conhecer esse projeto, eu vejo o brilho no seu olhar**, eu quero conhecer, e quando vai conhecer se surpreende e se apaixona pelo projeto, porque **o projeto é pessoal, ele tem um calor que atrai, não é algo frio, calculista**” (C3)

“ (...) alguém que é um educando que tem acesso a esse tipo de projeto então **é recorrente as pessoas do projeto dizerem, eu já participei no EJA, eu já participei em outros cursos, outras formações para me alfabetizar e não teve resultado (...)** então **eles percebem a dedicação, tanto que um traços dos educandos é também dizer, o meu monitor ele é muito paciente**, então é muito interessante esse facto assim, eles falam , ai **você fica imaginando porque que ela fala que é paciente, ah porque a pessoa tá dedicada**” (C4)

	<p>“ (...) eles dão uma linha, olha a linha de raciocínio é essa, só que as ideias vão surgindo no próprio dia-a-dia, as aulas elas são feitas assim a gente aproveita falar, se o assunto hoje é meio ambiente, a gente vai falar sobre o meio ambiente, a gente fala sobre a árvore, fala sobre o ciclo dela, como ela respira, como funciona, sobre a água, o que é um rio perene, o que é que acontece de a gente as matar, quais as consequências e assim agente vai fazendo, de que maneira isso atinge a nossa vida, como isso é trazido para dentro da cidade, somos responsáveis, qual o grau de responsabilidade que a gente tem e assim a gente vai construindo.” (M2)</p>
Satisfação Pessoal	<p>“ (...) a auto-estima, um dos maiores ganhos que a gente tem dentro do projeto é a questão da auto-estima, resgata mesmo, a gente tem aqui aluno que já trocou de RG, trocou a identidade, porque antes tinha analfabeto e agora já assinou e foi uma festa, agora sou um doutor, estão se sentido realmente uma outra pessoa, um outro cidadão.” (M2)</p>
	<p>“ (...) vou poder trocar a minha carteira de identidade, assinar o boletim do filho, a gente já ouviu situações dessa natureza, agora eu vou poder ter o orgulho de assinar o boletim, então assim, são depoimentos assim, e que a gente não deveria se confrontar com isso no séc. XXI, é algo chocante, você tirar das pessoas o acesso a esse direito, tão básico, tão essencial, é algo chocante, isso talvez seja o grande encanto, que faz a gente trabalhar digamos assim, até de forma voluntária nesse projeto, porque é assim, o desafio realmente é muito grande, porque quanto mais a gente trabalha, os números oferecem ainda para a gente algo, tá certo.” (AS1)</p>
	<p>“ (...) até a auto-estima o projeto trabalha com o educando, então trabalhar a auto-estima e respeitar até onde ele conhece, e trabalhar em cima de isso é um impacto muito grande” (C3)</p>
Autonomia	<p>“Eu acho que o desafio de você alfabetizar, de você tirar as pessoas assim do anonimato, tem um pouco esse sentimento, quando a gente inicia uma etapa e a gente vê algumas pessoas” (AS1)</p>
	<p>“ (...) nós temos constantes registros de pessoas que dizem, ‘poxa eu praticamente já tinha morrido, não tinha vida e assim passei a ter vida ativa, são muitos depoimentos que mostram que as pessoas mudam a maneira de se relacionar com esse mundo, tá certo que para ela começa a ser um novo mundo.” (AS1)</p>
	<p>“ (...) a ponte da alfabetização faz eles buscarem a cidadania, dos seus direitos, do que podem ajudar e fazer a sua parte”(AS2)</p>

	<p>“A ideia é mesmo essa que o educando deixe de ser passivo e passe a ser um sujeito activo no seu processo de ensino aprendizagem” (C1)</p> <hr/> <p>“Os conteúdos trabalhados em sala, naturalmente dão oportunidade para que essa realidade apareça e ai os educandos trazem realidade é problematizada e ai são apontados encaminhamentos, muitas vezes através de abaixo assinados, através de uma manifestação, através de um requerimento e também de audiências públicas, ai tem trabalhado no Ceará muitas audiências públicas e ai isso envolve o poder público local, também vereadores e também a comunidade, então o problema que é de uma comunidade e ele sendo relacionado com um problema do município ai tem uma abrangência maior e dá visibilidade, e o poder público desperta também para tentar resolver essas questões” (C2)</p> <hr/> <p>“ (...) eles sentem isso e dizem isso nos seus relatos, nas suas participações em sala de aula, eles se sentem mais encorajados e ai essa autonomia aparece com mais clareza e acompanham o educando após o MOVA também.” (C2)</p> <hr/> <p>“ (...) essas turmas que a gente acompanha desde início, viviam alienadas, elas viviam aqui, mas viviam sem noção do mundo, sem escolaridade ja ficam aquém da realidade, eles não interagem muito porque não tem como ler não tem como escrever” (C5)</p> <hr/> <p>“ (...) fundamental para a sociedade que a gente vive hoje, porque é uma sociedade que ainda exclui e é um projecto de inclusão, ele vai de encontro dessa lógica e eu acho que é fundamental nesse sentido, e extrapola os limites da decodificação do símbolo linguístico que é essa alfabetização para a cidadania, efectivamente, essa é uma questão”(C1)</p>
<p>Empoderamento</p> <p>Impacto do MOVA no quotidiano dos Formandos</p> <p>Melhorias na qualidade de vida</p>	<p>“ (...) o MOVA não é só alfabetização, certo, tem a questão da conscientização, da questão da cidadania, dos seus direitos (...) nós tivemos várias respostas, mas deu para perceber nas respostas que hoje tem uma conscientização muito maior na questão da saúde”(I1)</p> <hr/> <p>“ (...) muitos deles não acreditavam mais em si, achavam que não tinha como as coisas mudarem, e eles estão vendo que não é verdade, só é ir buscar” (AS2)</p> <hr/> <p>“ (...) já tem mostrado uma diferença na vida deles e das famílias com certeza, e por conseguinte na comunidade, no município, e é isso que a gente ‘tá buscando, um melhor desenvolvimento e uma melhor qualidade de vida para o nosso povo” (AS2)</p>

“Os próprios conteúdos que são trabalhados dizem respeito à mudança de vida dos educandos, quando ele trabalha o tema gerador da saúde, e seus subtemas, a questão do medicamento, a questão da alimentação saudável (...) hábitos de vida voltados para a qualidade de vida, tudo isso são atitudes que o educando passa a tomar e aí passa a trazer para a sua vida, a levar para a vida dos familiares (...) então atinge o aspecto pessoal e o aspecto comunitário também para essas mudanças.” (C2)

“ (...) então a conquista do direito do saber, traz decorrente disso diversas conquistas de diversos direitos, então agente pauta muito em cima dessa questão das conquistas individuais, nesse campo social, então esse empoderamento, essa reafirmação, e essa questão da qualidade de vida, ela é potente assim, ela vem como avalanche.” (C4)

“ (...) críticos, começam a cobrar, a perceber os seus direitos, você vê que eles já se tornam cidadão com uma criticidade mais, eles já eram cidadãos claro, mais era como se fosse algo adormecido, e o projeto mexeu com muita coisa e fez acordar.” (M1)

“ (...) a metodologia de Paulo Freire ela desperta esse interesse, nós temos os depoimentos que vem do encontro dos educandos, dos fóruns de formação mostram isso para a gente, que assim a gente desperta a atenção e o interesse dessas comunidades em debater problemas dessa comunidade e se reconhecerem também enquanto comunidade, enquanto identidade dessa comunidade, eles partem digamos assim do questionamento em relação a alguns problemas que essa comunidade tem, para se entenderem enquanto uma estrutura de comunidade, tá certo, e assim se organizar para batalhar pela solução desses problemas (...) essa experiência é muito rica, os depoimentos que a gente escuta nos fóruns (...) mostram isso daí com muita propriedade das pessoas assim é um momento antes do projeto e um momento depois do projeto.” (AS1)

“A gente tem algumas experiências de algumas comunidades que dali para a frente se começaram a organizar de outra forma para a sua qualidade de vida.” (AS1)

“A outra que eu vejo que é fundamental ainda nessa lógica da inclusão, é além da participação política mais geral, é essa consciência que a gente trabalha, que ninguém como dizia Paulo Freire, ninguém conscientiza ninguém os homens se conscientizam em comunhão, **então nesse processo de contribuição para essa conscientização comunitária, em comunhão, é uma questão para nós, a consciência da responsabilidade com o planeta isso também é um grande diferencial que o projecto tem desenvolvido, ao longo de sua história, então você não é só um cidadão da sua comunidade, você é um cidadão do mundo, portanto, você tem responsabilidade também com o que acontece no planeta, tanto você individualmente falando das suas acções, das acções que você desenvolve no dia-a-dia, como o que você cobra das autoridades responsáveis em acções em relação ao cuidado com o planeta, então isso é um outro diferencial que eu vejo no MOVA**, então é um projecto de alfabetização, de inclusão social com preocupações dessa constituição do cidadão planetário.” (C1)

“A gente tem percebido a transformação, e sobretudo a **inquietação que suscita nos educandos e na comunidade também, em muitas atividades do MOVA a gente sentiu para que envolvam a comunidade para que tenha um carácter mais social, da busca da resolução de alguns problemas que são comuns às comunidades, na questão ambiental, na questão da participação nas decisões comunitárias, associações, conselhos e organismos de representação local, e também no sentido de que a comunidade é responsável por aqueles educandos que participam nas turmas do MOVA** então essa divulgação para os educandos participarem no projeto e os educandos permanecerem no projeto, também é uma responsabilidade dividida com a comunidade.” (C2)

“A gente conseguiu colher alguns relatos bem interessantes, da questão da alimentação saudável, do exercício físico, porque isso é um processo, quer dizer nós tivemos essa temática mas isso foi durante todo o ano, foi pauta das nossas aulas, a questão da saúde, **então dá para você perceber que eles já estão trazendo para o quotidiano deles, uma questão maior do que é a saúde, quais são os direitos e deveres dos municípios**, ai você vai ao hospital e demora duas ou três horas para ser atendido nem sempre é bem atendido, então eles tem essa conscientização maior.” (I1)

“ (...)Fora **o que se transformou também individualmente dessa reflexão sobre a mulher, sobre a condição das crianças, dos idosos**, então tudo isso fica nesse entorno” (C4)

“ (...) a questão de trabalhar não apenas a questão da erradicação do analfabetismo mas junto ai há um diferencial da escola não estar à parte da sociedade, ela está inserida na sociedade, então a escola tem de contemplar também a realidade desses alunos, né, então, o diferencial da educação, da leitura do mundo e a questão deles se sentir cidadão e ver que ele tem direito, não é aquela coisa de cima para baixo, ai **o aluno sai e vai a campo para tentar melhorar a realidade deles.**” (C5)

Papel Social

Impacto do MOVA no despertar da cidadania ativa

Abertura para possibilidade de capacitação académica e profissional

“ (...) antes eles tinham hábitos de higiene não muito correctos, **hoje eles já sabem que aquela atitude vai gerar uma circunstância x mais em frente, então eles já não fazem, não tinha essa preocupação**, eles chegavam aqui tão atordoados, vinham logo do trabalho, havia alguns às vezes que nem a mão lavavam, você passa o dia trabalhando com material que tem um certo grau de contaminação, e não tem cuidado com a higiene do próprio corpo, e agora não, eles já se lavam, antes de você chegar o ‘Damião’ tava passando hidratante na pele, tinha tomado banho, tinha almoçado, tava passando hidratante e dizia:- professora passei o dia exposto ao sol, preciso cuidar, hábitos que antigamente eles não faziam.” (M2)

“ (...) nos organizamos e vamos **fundar uma cooperativa de agentes ambientais** [turma de Maranguape], porque já com essa adequação da lei para 2014, a gente **‘tá vendo uma oportunidade, essa necessidade surgiu do quê? Da vivência deles, eles fazem o trabalho e dentro da própria colecta do lixo (...) eles mesmo é que vão fazendo durante a colecta vão pegando no lixo, vão abrindo os sacos e vão separando, no final do dia (...) eles pesam e vendem para um atravessador que compra a preços irrisórios, mesmo assim para eles é importante, porque tem uma renda, tem um valor monetário, e a partir da cooperativa não**, esse trabalho ele vai ficar mais visível, **vai ficar uma coisa mais representativa porque as pessoas vão começar a diferenciar e eles vão poder vender para uma outra pessoa, directamente para uma fábrica que não compra por um preço menor.**” (M2)

“ (...) a economia solidária e teve um grupo que **apresentou como se faz um sabão liquido de forma sustentável**, não colocando produtos químicos, **é uma forma de quem sabe uma renda extra para os educandos**, então isso também é uma outra forma que o comité gestor vê muito importante do desenvolvimento do educando, é não só a alfabetização mas algo além da alfabetização” (I1)

“ (...) nós tivemos alguns relatos de **pessoas que começaram como educando do MOVA e ai virou monitor e é professor universitário hoje**, nós temos hoje uma colaboradora que foi monitora, foi coordenadora local, foi assistente pedagógica e hoje é coordenadora de pólo(...) **então não é só o educando mas também é o nosso colaborador.**” (I1)

(...) no MOVA a gente também forma monitores, que depois **a gente sabe que eles se transformam em agentes mobilizadores nas regiões.**” (I2)

“Hoje nós temos duas demandas principais, a necessidade educacional do melhoramento da qualificação educacional e também a educação profissional, nós temos desigualdades sociais muito grandes e a questão do emprego, a questão do ganho é fundamental e aí o MOVA é nesse despertar do analfabetismo, pegando o público que é renegado que foi renegado ao longo do tempo, aí os passos iniciais que é dado na alfabetização e aí o despertar para que ele prossiga aprendendo cada vez mais, e que dê prosseguimento no pós-MOVA isso vai levar pessoas a concluir o ensino fundamental, concluir o ensino médio, já temos muitos exemplos e aí na busca de uma melhor qualificação também, na sua vida pessoal, social e também profissional.” (C2)

“ (...) trabalhar a cidadania deles, dele chegar para a gente no final da tarde e dizer assim, nas eleições eu não vou mais colocar o dedo, eu vou é assinar o meu nome” (C3)

“É a gente entender que ainda hoje há pessoas analfabetas, então ele é necessário [o MOVA], eu acho que as políticas públicas elas tem um papel obviamente determinante e muito importante, porque elas são resultado do que tem de abarcar na sociedade, mas há uma dificuldade do sistema público, das políticas públicas, na hora que você sai do sistema burocrático para a prática, assim aí a gente sabe que é em diversos campos, a cultura, a saúde, a educação que é o caso que a gente ‘tá tratando, elas muitas vezes ‘tá muito distante, então assim o que ‘tá lá na ponta para o que ‘tá sendo colocado às vezes tem um distância muito grande, e um projeto como o MOVA que tem a sua dimensão e o seu acompanhamento com instrumentais, ele foi crescendo com o contexto, aí você acaba tendo um projeto que responde realmente à tua necessidade. O EJA é importantíssimo e determinante mas ainda precisa de muitos ajustes e eu acompanhando como coordenadora esse ano, eu percebo que aqui é real, os sistemas que estão criados, eles respondem, é claro, é transparente.” (C4)

“Esse despertar, ele também provoca a comunidade, então não é mais só uma pessoa, agora com essa pessoa despertada também a comunidade se desperta e aí se compromete com a mudança de realidades locais.” (C2)

“ (...) na etapa de 2011, no núcleo de Ócara, ‘plantou uma lacre na seca’ (...) e eles depois que aprenderam o que é reivindicar, o que é pedir, eles solicitaram as cisternas, fizeram um abaixo assinado, conseguiram cisternas, hoje eles tem água para a plantação e para a vida deles, e teve um impacto muito grande, porque ele aprendeu na sala de aula (...) que não pode só esperar pelos políticos só na época de eleição, ele passou a entender, a conhecer o direito dele, isso é lindo, isso é belíssimo.” (C3)

“Intercede de uma forma bem pulsante, porque a gente tem diversos exemplos de ações comunitárias que foram desenvolvidas (...) mobilização para a conquista de um

semáforo numa rua (...) é uma ação comunitária real (...) junto com as pessoas da comunidade e foram no sector de segurança pública do município, então eles criaram um abaixo-assinado, fez uma festa com comida para ter dinheiro para fazer as faixas, foi uma ação real. A outra (...) relacionada com a questão da saúde pública, a questão do saneamento, ai accionou os órgãos da comunidade que estavam vendo que não acessavam lá com questões de saneamento, esgoto aberto e tudo, então o MOVA desenvolve a metodologia para a questão da alfabetização mas como a gente ‘tá pautado pelo método do Paulo Freire, que é um método de contexto, que faz essa leitura de mundo, que tem esse olhar sobre o contexto em que você vive, então é quase impossível você não interceder sobre ele, então as pessoas como estão conversando, falando sobre a questão política, falando sobre a questão cultural, sobre a condição social, então é imediato assim, vai pulsando.” (C4)

“Eu costumo dizer que até o nome é bacana, MOVA, porque é assim **você cria movimento nas pessoas, o projeto ele vai passar pelas pessoas, mas as pessoas vão continuar contaminadas com essa elaboração do projeto, nós temos ai ex-monitores que eles hoje são líderes comunitários, conseguem se eleger conselheiros tutelares, eles conseguem montar e tocar diante de associações, entidades, participações em sindicatos, participação na vida política então assim, você desperta nessas pessoas o interesse pelo mundo social.” (AS1)**

“ (...) a partir da identificação das potencialidades e fragilidades , há uma **apresentação para a comunidade , os educandos e o monitor apresentam para a comunidade numa festa cidadã que é o momento de apresentar essa investigação feita e a comunidade muitas vezes se reconhece nessas demandas apresentadas pela turma e para alguns há também a surpresa a identificação dessas fragilidades da comunidade e das potencialidades , porque é uma investigação direta , visitando os educandos, aliás e os vizinhos , da comunidade, de casa em casa, e as pessoas falando da sua realidade e da realidade da comunidade.”**
(C2)

“ (...) a gente trabalha nesse sentido (...) de **fazer articulação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo** (...) a gente tem tido depoimentos com isso, temos tido exemplos disso (...) que isso tem como **resultado um outro tipo de cidadão mais engajado, mais envolvido, mais participativo”** (C1)

“ (...) nós temos **turmas que já tem contacto com associação de moradores, tem integração, tem muitas palestras no nosso núcleo, parceiras com CEsC, com prefeitura, sindicatos, associações, muito legal”** (C5)

“Quando eles entrarem no EJA no próximo ano, vai haver **uma certa diferença, o professor, a direção da escola vai ver no aluno, uma certa diferença, porque eles já tem consciência da cidadania deles, direitos e deveres, tudo o que é trabalhado assim e também a leitura de mundo”** (C5)

A questão da alfabetização é a da cidadania então **a ponte da alfabetização faz eles buscarem a cidadania, dos seus direitos, do que podem ajudar e fazer a sua parte, e a gente tem observado que melhorado muito sabe, tem as demandas da comunidade que estão saindo, algumas até já adiantadas, muitas delas com relação à cisternas, às águas, então na comunidade está mudando por causa das demandas da turma.**” (AS2)

“Decorrente do método de observação do contexto (...) então **o entendimento de qual o papel social em que você está, eu trago a questão das mulheres, porque eu acho que é determinante para a gente enquanto sociedade e a gente acaba tendo mulheres que depois de uma determinada idade, elas não saem mais de casa, e elas não conseguem observar que elas podem ter autonomia, porque sempre foram dependentes dos maridos, depois do marido elas começa sendo dependente dos filhos, então quando ela começa a fazer algo que é para ela, ai você tem um dado que é de empoderamento absoluto, porque ela se torna mais bonita, ela se arruma, ela já tem as amigas, então isso dá uma força para elas, e dá para entender que foi a partir dela, esse é um grande papel que a gente no MOVA também tem, que é de mostrar que nós somos um canal que fortalece isso, mas é a partir deles, são eles, e que por isso eles podem continuar a estudar, porque eles tem essa força, não é porque ele tem uma muleta.**” (C4)

“É decorrente das observações que a gente faz, esse **olhar sobre o lugar social que você ocupa**, acho que a gente acaba percebendo que essa qualidade de vida, **‘tá nessas conquistas**, então muitas vezes quando você não tem informação para ir num posto de saúde, você não sabe nem em que guichet você tem que ir , você demora horas para pegar um documento , porque você não sabe se informar, você **‘tá tímido para perguntar, você tem vergonha, você acha que não pode, que não tem direito**” (C4)

“ (...) eles deram até uma ideia (...) **levar para a câmara municipal, de criar uma lei que penalize de alguma forma as pessoas que não cumprirem o horário e o dia do serviço de colecta**, eles falam: - professora a gente termina de limpar um trajecto tal e no final quando a gente vem voltando já tá tudo sujo por conta dessa má educação, as pessoas infelizmente, muitas gente na sociedade ainda tem essa má questão da educação ambiental, e **eles queriam que a gente mandasse a lei para a câmara para primeiro a pessoa ser advertida e depois ela receberia uma multa e por último teria que prestar serviço.**” (M2)

“ (...) tinha participado de um encontro de educandos (...) me surpreendeu a participação de um determinado educando, a Secretaria da Educação estava lá também, apesar de ser um encontro de educandos do MOVA, e a representante do EJA na comunidade, ela ‘tava explicando porque é que não acontecia o EJA naquela localidade, aí ele disse: - eu tenho direito a estudar; então ele começou a fazer a defesa da instalação da turma lá na comunidade dele: - a minha comunidade é de difícil acesso mas é mais uma razão para vocês participarem, vocês montarem turma lá, mesmo com 6, com 8, vocês tem que participar; e aí a representante da Secretária de Educação, começou a responder e a querer encerrar a participação dele, e ele disse: - não senhora, eu quero falar, eu tenho o direito de falar, e a senhora tem que liberar para mim, para eu falar, eu pago meus impostos”
(AS1)

“ (...) de muitos relatos (...) a grande maioria das pessoas que passa pelo MOVA elas geralmente se engajam em algum tipo de movimento ou na sua própria comunidade, ou onde eles forem actuar, seja no ensino da educação de adultos, ou mesmo no ensino regular, mas passam a ter uma actuação diferenciada, mais engajada, mais politizada digamos mais consciente do que tinha antes de passar pelo MOVA” (C1)

“Eles querem participar em alguma ONG, de um sindicato, entender o que é o significado de estar inserido no sindicato, é um aprendizado, tornam-se mais ativos, ele conhece o direito dele, e os deveres também, ele sabe porque tem que ir votar, ele aprende porque tem que ir votar, eu votei em fulano, e fulano faz isso, faz aquilo, ele passa a entender que ele tem que conhecer em quem vai votar, não só pela estética, nem beleza.” (C3)

“Eles começam a entender a política, a participar de mobilizações, das intervenções, de passeatas, eles passam a entender a importância de participar nisso, não só de ver na televisão, mas participar, ele aprende isso”(C3)

ANEXO 5. Quadro de quantificação de indicadores e de unidades de registo do universo institucional

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	
Motivações intervenientes do processo	Identificação e Permanência no programa MOVA	Necessidade de alfabetização	Identifica a perceção dos responsáveis do MOVA quanto às necessidades de alfabetização dos sujeitos, por meio da integração dos mesmos no programa.	4
		Ampliação de conhecimentos	Identifica a perceção dos responsáveis do MOVA no que refere à ampliação e troca de conhecimentos e informações que ocorre em sala de aula com os formandos e os monitores.	3
		Carácter Social e Económico	Identifica a perceção dos responsáveis do MOVA no que refere aos valores relacionados com os desafios sociais apontados pelos sujeitos, como a iniciação prematura mercado de trabalho, a exclusão, ausência de informação, que envolvem o acesso ao processo de alfabetização	4
		Carácter Cultural e Ambiental	Identifica a perceção dos responsáveis do MOVA no que refere aos valores relacionados com o ambiente e a cultura dos sujeitos e das comunidades, e a consideração dos mesmos no processo de alfabetização, através dos monitores.	4
		Reconhecimento de conhecimentos adquiridos ao longo da vida	Identifica a perceção dos intervenientes do processo no que se refere à importância dos conhecimentos agregados ao longo da vida dos sujeitos e a sua integração no processo de alfabetização por meio da riqueza da diversidade de saberes trabalhados em sala de aula, através dos monitores.	7

Processo de ensino e aprendizagem (PEA)	Metodologia Dialógica	Relação dialógica-dialética	Identifica a percepção dos elementos institucionais no que se refere à relação de diálogo e afectividade que envolve o processo educativo	3
		Conscientização	Identifica a percepção dos elementos institucionais no que concerne ao desenvolvimento dos sujeitos no agir conscientemente sob a sua realidade objetivada, numa aproximação crítica da realidade ao serem expostos à metodologia Freireana.	11
		Leitura de Mundo	Identifica a percepção dos elementos institucionais quanto à integração de conteúdos que fazem parte do quotidiano dos sujeitos em sala de aula, a leitura de mundo, o localizar-se no mundo.	8
	Intervenção dos monitores	Apoio Individual	Identifica a percepção dos elementos institucionais em relação ao apoio individual que os monitores exercem no decorrer do processo de alfabetização dos formandos.	3
		Clareza do Discurso	Identifica a percepção dos elementos institucionais quanto ao carácter do discurso que os monitores exercem no processo de alfabetização.	2
	Relação entre PEA e o Desenvolvimento Pessoal	Desenvolvimento de potencialidades e competências pessoais dos formandos	Autoconhecimento	Identifica a percepção dos elementos institucionais quanto à recuperação e ao desenvolvimento das aprendizagens que os sujeitos adquiriram ao longo da vida e que se trabalham em sala de aula.
Autonomia			Identifica a percepção dos elementos institucionais em relação ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos através do processo de alfabetização.	8
Satisfação Pessoal			Engloba a percepção dos elementos institucionais no que concerne às transformações da satisfação pessoal dos sujeitos no decorrer do processo de alfabetização	3

Empoderamento	Impacto do MOVA no quotidiano dos formandos e da comunidade	Melhorias na qualidade de vida	Identifica a perceção dos elementos institucionais quanto às melhorias que implicam diretamente a qualidade de vida dos formandos que sejam fruto do processo de alfabetização.	6
		Alterações nas relações sociais e pessoais (família-amigos-comunidade)	Identifica a perceção dos elementos institucionais quanto às possíveis alterações de relacionamento a nível social e pessoal que ocorrem nos formandos ao serem expostos ao processo de alfabetização.	4
		Alteração de práticas do dia-a-dia	Identifica a perceção dos elementos institucionais quanto às mudanças nas práticas diárias dos formandos que possam ser potenciadas pelo processo de alfabetização a que são expostos.	4
Papel Social	Impacto do MOVA no despertar da cidadania ativa	Abertura para possibilidade de capacitação académica e profissional	Identifica a perceção dos elementos institucionais no que se refere às novas oportunidades que a capacitação académica potencia no sentido do surgimento de novas oportunidades a nível profissional e académico.	7
		Ferramentas de participação na comunidade	Identifica a perceção dos elementos institucionais quanto ao desenvolvimento conjunto dos formandos na construção de estratégias na comunidade que potenciem o desenvolvimento da capacidade comunitária em prol da promoção da sua propriedade comum.	6
		Desenvolvimento local da comunidade através do papel social dos intervenientes do MOVA	Identifica a perceção dos elementos institucionais quanto ao papel social que os formandos desenvolvem e que potencia o desenvolvimento local das suas comunidades, baseando-se no reconhecimento e utilização de normas, direitos e deveres dos indivíduos na sociedade.	10

ANEXO 6. Guião base das entrevistas ao universo institucional

1. Pode falar um pouco acerca da função que desempenha no IPF?
2. Considera que os contextos formativos de alfabetização do MOVA promovem o desenvolvimento local das comunidades onde atuam?
3. Considera que os participantes do MOVA se tornam cidadãos ativos após a participação neste movimento?
4. Considera que o empoderamento dos educandos aumentou após a sua alfabetização?
5. Considera que houve um aumento de participação cívica e política e consequentemente uma maior pró-atividade dos indivíduos na sociedade?
6. De que forma é que o MOVA possibilita um aumento na qualidade de vida dos educandos?
7. Considerando que o MOVA é um Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, o que o torna tão imprescindível para a sociedade?