

Cadernos de Formação

Projeto

MOVA-Brasil

Programa Petrobras Socioambiental

Diversidade e Direitos

Mariana Galvão

Paulo Roberto Padilha

Rosângela Leite

Realização



Apoio



Ministério da
Educação



Cadernos de Formação

Projeto

MOVA-Brasil

Programa Petrobras Socioambiental

Diversidade e Direitos

Mariana Galvão

Paulo Roberto Padilha

Rosângela Leite

São Paulo, 2015
3ª edição

Expediente

COMITÊ GESTOR MOVA-Brasil

FUP – Federação Única dos Petroleiros

José Genivaldo Silva
Tereza Mara Cruz

IPF – Instituto Paulo Freire

Moacir Gadotti
Francisca Pini
Alexandre Munck – Suplente

Petrobras – Petróleo Brasileiro S.A.

Adoniran de Carvalho Costa
Dilermando Tell Cunha – Suplente
Eduardo de Almeida Pacheco Amaral – Suplente

FEDERAÇÃO ÚNICA DOS PETROLEIROS

Articulação social

Polo AM – Aldemir Caetano e Paulo Neves
Polo BA – Luciomar Machado e Leonardo Urpia
Polo CE – Marcondes Muniz
Polo MA – José Josivaldo Alves de Oliveira
Polo MG – Gildo Roberto Almeida
Polo PE/PB – Luiz Lourenzon
Polo RJ – Manoel Ramos e Vitor Carvalho
Polo RN – Jailson Morais
Polo SE – Genivaldo Alves dos Santos

INSTITUTO PAULO FREIRE

Coordenação pedagógica e administrativa nacional MOVA-Brasil

COORDENAÇÃO GERAL

Alessandra Rodrigues dos Santos

PEDAGÓGICA

Claudilene de Lima Gonzaga
Luiz Marine José do Nascimento
Mariana Galvão Nascimento
Rodrigo Costa da Silva

ADMINISTRATIVA

Adriana Navarro
Bruna Caroline Rodrigues do Santos
Jacira da Silva Paiva
Maria Aparecida Domingues
Rafaela Francisco
Sandra Pereira da Silva – Coordenadora
Sandra Silvério
Simone Pereira

Coordenação de polos

Alagoas – Elenice Peixoto Toledo
Amazonas – Alice Aparício Aidem
Bahia – Claudiane Batista Lima de Jesus
Ceará – Francisco Iran Gomes da Silva
Maranhão – Maria Gonçalves da Conceição
Minas Gerais – Andreia Sol
Pernambuco/Paraíba – Virginia Almeida
Rio de Janeiro – Geanne Pereira Campos
Rio Grande do Norte – Josileide Silveira de Oliveira
Sergipe – Valéria Santos

Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

Janaina Abreu – Coordenadora Gráfico-Editorial
Emília Silva – Assistente de Produção Gráfico-Editorial
Renato Pires – Capa
Maps World e Aline Inforsato – Identidade Visual, Projeto Gráfico,
Diagramação e Arte-Final
Julio Talhari e Daniel Shinzato – Revisão
Ângela Antunes e Paulo Roberto Padilha – Revisão de conteúdo

Mariana Galvão

Educadora e mestre em Didática e Práticas de Ensino pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Formadora de professores sobre relações raciais e a Lei no 10.639/03, com atuação em comunidades quilombolas no estado de São Paulo.

Paulo Roberto Padilha

Mestre e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Pedagogo, bacharel em Ciências Contábeis e músico. É diretor pedagógico do Instituto Paulo Freire. É também membro do conselho editorial da Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

Rosângela Leite

Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap). É professora na área de História Contemporânea na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Copyright 2011 © Instituto Paulo Freire

Instituto Paulo Freire

Rua Cerro Corá, 550, 1º andar, sala 10
São Paulo - SP - Brasil
(11) 3021-5536
www.paulofreire.org
ipf@paulofreire.org

Sumário

Apresentação	5
Introdução	7
1. Linguagem, cultura, alfabetização e direitos.....	11
1.1 A alfabetização e o mundo da vida.....	12
1.2 Representações acerca da escrita e da leitura	13
1.3 Convivência no contexto da diversidade cultural	14
1.4 Escola tradicional e alfabetização	15
1.5 O direito à cidadania	15
2. Identidades de gênero no processo de alfabetização	19
2.1 Gênero, educação e mercado de trabalho	19
2.2 Desigualdade socioeconômica.....	20
2.3 Violência contra a mulher	21
3. Identidades sexuais e as diferentes orientações afetivo-sexuais: desafios na EJA.....	23
3.1 Opção sexual ou orientação afetivo-sexual?.....	25
3.2 Sexualidade e sexo	26
3.3 Afetividade e sexualidade: análise na perspectiva da complexidade	27
3.4 Diversidade e identidade sexual: desafio aos(às) educadores(as).....	28
4. Pessoas com deficiência: inclusão na EJA	31
4.1 Principais tipos de deficiência.....	32
4.2 Desafios da educação no campo da inclusão	32
5. Considerações finais	35
Referências	37

Apresentação

Prezada educadora, prezado educador,

Em 1989, Paulo Freire criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP), no qual foram plantadas sementes que até hoje geram frutos e contribuem para a diminuição do analfabetismo no Brasil e em outros países.

Em 2001, no contexto do I Fórum Social Mundial de Porto Alegre, surgiu a ideia de um projeto de alfabetização de jovens e adultos que tivesse a mesma força e organização curricular do MOVA-SP, mas que pudesse alcançar diversos estados brasileiros. Isso foi possível a partir de 2003, quando a Petróleo Brasileiro S.A. (Petrobras), a Federação Única dos Petroleiros (FUP) e o Instituto Paulo Freire (IPF) consolidaram uma parceria histórica e deram início ao Projeto MOVA-Brasil.

De 2003 a 2014 foram alfabetizadas 267 mil pessoas e formados(as) cerca de 11 mil alfabetizadores(as), monitores(as), coordenadores(as) locais e de polos. Foram muitos os êxitos ao longo desses anos, mas o desafio continua e há muito por fazer, pois todos sabemos que ainda há cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas em nosso país.

Por isso, reafirmamos a concepção de educação popular em direitos humanos como orientadora do Projeto MOVA-Brasil, tendo em vista a possibilidade de inter-relacionar a cultura dos sujeitos com mobilização para o processo de emancipação social.

A nossa disputa pelo campo democrático e popular se constitui numa garantia de que essa conquista se torne permanente e seja consolidada em praxis político-pedagógicas.

Retrocessos em políticas públicas sempre estão na ordem do dia. É por isso que a luta deve ser permanente e as conquistas devem ser aprofundadas e consolidadas, inclusive no campo legal e jurídico. Direitos humanos precisam sempre serem reconquistados.

O Projeto MOVA-Brasil tem essa identidade com a promoção dos direitos humanos quando assegura como sujeitos prioritários as mulheres, as comunidades tradicionais e os negros. Ele se desenvolve em 11 estados, a saber: Amazonas, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Sergipe.

Apresentamos a você, educador e educadora, a Série Cadernos de Formação do Projeto MOVA-Brasil, composta por oito volumes: Educação de Adultos; Metodologia MOVA; Educação Popular; Economia Solidária; Diversidade e Direitos; Gestão Compartilhada; Água, energia e mudanças climáticas; Avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Os dois últimos cadernos foram elaborados a partir de 2015, com base na avaliação realizada pelos sujeitos envolvidos com o Projeto ante a necessidade de aprofundamento teórico e político-pedagógico sobre as temáticas da água, energia, mudanças climáticas e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Como escreveu Paulo Freire, “o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber” (*Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 47).

É nesse contexto de companheirismo e generosidade tão caros a este Projeto que compartilhamos com alfabetizadores e alfabetizadoras, coordenadores locais e equipe dos polos do MOVA-Brasil estes Cadernos, visando contribuir com as formações continuadas e, principalmente, no dia a dia da sala de aula durante o processo de alfabetização. Eles trazem reflexões teórico-práticas e oferecem subsídios tanto para as atividades curriculares quanto para aquelas relacionadas às dimensões administrativo-financeiras, destacando a importância da transparência, da sustentabilidade e da responsabilidade compartilhada na gestão do Projeto.

Nosso desejo é o de que esta Série ganhe vida nos encontros de formação, nas salas de aula e também na continuidade do registro, da sistematização e da produção do conhecimento, gerando novos cadernos e contribuindo para que o Projeto MOVA-Brasil possa continuar fortalecendo a alfabetização de jovens, adultos e idosos, de forma a promover a vida e a cultura das pessoas, ajudando-as a afirmarem suas identidades e a exercerem mais plenamente suas cidadanias.

Dessa forma, essas pessoas contribuirão ainda mais para as sociedades sustentáveis do país e terão mais condições de dar continuidade aos seus estudos e aos seus aprimoramentos e qualificações profissionais, exigência do nosso tempo e meta renovada do Projeto MOVA-Brasil.

Instituto Paulo Freire

Introdução

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, a permanência e a conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação. (Princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica).

(INSTITUTO PAULO FREIRE, 2008, p. 81-82)

A condição humana não é o mesmo que a natureza humana. A condição humana corresponde à soma total das atividades, capacidades e desafios de vivermos juntos, num planeta em profundas transformações. Homens e mulheres nascem, crescem, tornam-se adultos e envelhecem em comunidades específicas. Essas comunidades, mesmo fazendo parte de uma “aldeia global”, guardam a força das tradições, dos valores compartilhados e dos costumes adquiridos ao longo do tempo. Ou seja, além de fazerem parte de uma macroestrutura – a sociedade ampliada – também compõem microestruturas sociais, suas comunidades de origem, que guardam esses valores e costumes e são marca da identidade coletiva do grupo.

A condição humana se torna mais aprimorada à medida que os indivíduos são integrados por meio de redes de relações que eles próprios construíram. O viver coletivo fortalece essas redes; os sonhos e desejos individuais fornecem energia que revigora os fios dessa trama.

O coletivo surge dessa integração. Ele não é a soma das experiências de cada um de nós, mas é o desafio da convivência respeitosa, da troca de experiências entre os sujeitos e de construção do espaço público, de reiteração do respeito e da valorização das diferenças, do eterno fazer e refazer das práticas democráticas.

No Brasil já foram dados alguns passos importantes para a construção desse mundo onde todos têm espaço, onde as diferenças são reconhecidas e respeitadas, onde o público se fortalece com a participação efetiva da população; mas há muito por se fazer.

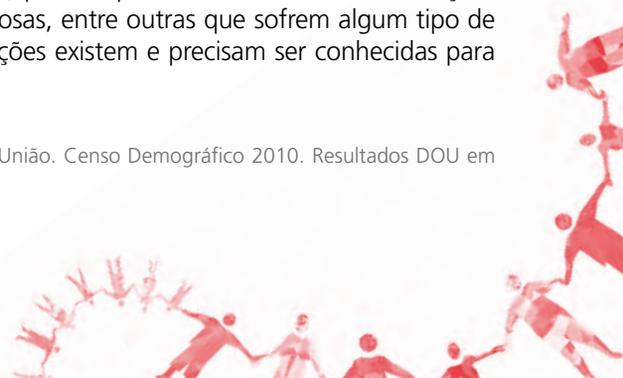
Os números do censo demográfico de 2010 (IBGE, 2010; DOU, 2010)¹ demonstraram que 50,03% da população brasileira é composta por afrodescendentes; 43,05% dos domicílios são chefiados por mulheres; e 14% da população possui algum tipo de restrição física.

Os dados acima nos oferecem informações importantes para se fazer uma leitura crítica da sociedade em que vivemos: mais da metade da população brasileira é negra, as mulheres têm o protagonismo no aporte financeiro do lar e as pessoas com alguma deficiência começam a ocupar espaços da vida pública. Mesmo diante desses avanços, os salários mais altos são pagos aos homens; a população negra ocupa os piores postos na sociedade e, mesmo nas grandes cidades, a acessibilidade para pessoas com deficiência é limitada.

Se nós brasileiros somos majoritariamente negros, como nos relacionamos com o repertório cultural desse grupo? Conhecemos a história e a cultura africana e afro-brasileira? Conhecemos e respeitamos as religiões de matriz africana no Brasil? As escolas, os materiais didáticos e cursos de formação de professores dialoga com esse repertório tão importante para a constituição da identidade brasileira? E em relação à matriz indígena, aos cerca de 180 idiomas falados pelos povos indígenas ainda hoje no Brasil?

Há muito ainda a ser feito para que possamos garantir o direito à diferença: políticas públicas para negros e indígenas, povos e comunidades tradicionais, para as mulheres, para as pessoas de diferentes orientações afetivo-sexuais, para pessoas com deficiências, para as pessoas idosas, entre outras que sofrem algum tipo de violência ou de discriminação social. Precisamos saber que legislações existem e precisam ser conhecidas para que possam ser postas em prática.

1. Diário Oficial da União de 4/11/2010. In: www.ibge.gov.br. Diário Oficial da União. Censo Demográfico 2010. Resultados DOU em 4/11/2010. Consultado em 30/12/2011.



Culturas africanas – o Brasil afro-brasileiro

Os estudos relativos aos povos africanos que embarcaram na África e aportaram em território brasileiro no século 16 ainda são recentes em nosso país. Só nos últimos anos, com a promulgação da Lei 10.639/03, é que os sistemas de ensino de todo o país foram obrigados a adotar o ensino da “História e cultura afro-brasileira e africana”. Com isso, vieram à tona estudos diversificados sobre a temática, antes obscurecidos pela ausência de foco nas questões envolvendo as populações afro-brasileiras e africanas.

Dentro desse universo que envolve a história e a cultura africana e afro-brasileira, as possibilidades pedagógicas de abordagem são inúmeras. Dentre as questões que mais dizem respeito à nossa identidade afro-brasileira, podemos dar destaque àquelas que envolvem a diversidade religiosa (candomblé, umbanda e outras), as expressões culturais afro-brasileiras em todas as regiões do país (coco, samba de roda, bumba-meu-boi, congadas, batuques de terreiro, dentre outros) e toda a diversidade artística e cultural que cada uma delas envolve (instrumentos musicais, cenários, vestimentas, cantos...), a arte e as literaturas de resistência de autores que remontam ao século XVIII até os dias atuais, bem como as novas linguagens do *rap*, *hip hop*, que têm mobilizado a juventude negra nas periferias do país. Diante de um quadro tão amplo de abordagens possíveis, indicamos que o educador faça um levantamento prévio da presença africana na região em que atua e que construa com a participação dos educandos novos saberes sobre esse tema tão rico para todos os brasileiros.

Saiba mais

<<http://www.museuafrobrasil.org.br>> (Museu AfroBrasil – Parque do Ibirapuera/SP)

<<http://consorcio.bn.br/escravos/apresentacao.html>> (Projeto Tráfico de Escravos no Brasil da Fundação Biblioteca Nacional/RJ)

<<http://quilomboscontemporaneos.org>> (“O percurso dos Quilombos: de África para o Brasil e o regresso às origens” abrange países de Língua Oficial Portuguesa: Brasil, Cabo-Verde e Guiné-Bissau)

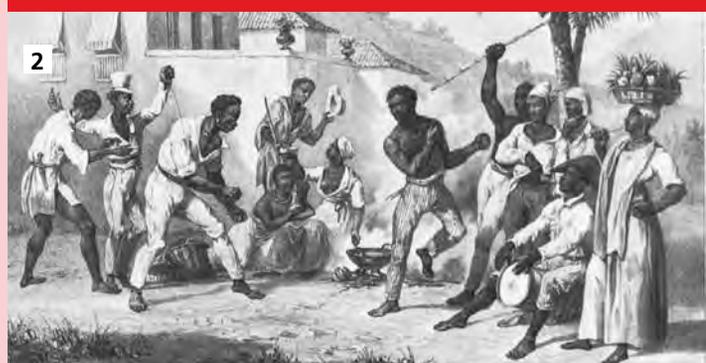
<<http://quilombosconaq.blogspot.com>> (blog da CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação de Comunidades Quilombolas)

Utilizando-se das imagens ao lado – e de outras que o grupo pesquisar – promova a reflexão sobre algumas questões pertinentes à presença africana em nossa cultura brasileira.

Cultura afro-brasileira

As imagens ao lado, que datam do início do século XIX, revelam a presença de algumas expressões culturais africanas que, atualmente, podem ser ditas afro-brasileiras. As Congadas ou, festas em devoção a Nossa Senhora do Rosário, os batuques (origem do samba) e a capoeira podem ser entendidos como instrumentos culturais de resistência à opressão contra os negros escravizados. Uma maneira de problematizar com as turmas da EJA a questão da “aceitação” dos africanos à escravidão.

Outra possibilidade de abordagem e de valorização desse repertório entre os educandos é a identificação de práticas culturais afro-brasileiras nas comunidades atendidas. A maioria dessas expressões culturais carregam significados profundos para as comunidades, sendo mecanismos fundamentais de fortalecimento das identidades socioculturais.



1 – Aquarela de Joham Moritz Rugendas (*Batuque*)
2 – Aquarela de Jean Baptiste Debret (*Dança de guerra*)

No campo da Educação de Jovens e Adultos, o enfrentamento dessas questões caracteriza-se, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, de maio de 2000, pelas funções **reparadora, equalizadora e qualificadora**.

No que se refere à primeira função – reparadora –, restituir o direito à educação negado historicamente, é a única maneira de superar, pelo menos em parte, as diferentes formas de discriminação, de estratificação social e de preservação dos preconceitos como reguladores das demandas sociais.

Já a função equalizadora consiste em permitir, por meio da educação, que a regulação dos direitos funcione para todos e para todas, garanta o acesso aos bens sociais e promova o aperfeiçoamento das normas e dos valores que organizam as vivências humanas.

A terceira função da Educação de Jovens e Adultos enfatiza a qualificação dos indivíduos, estimulando os potenciais críticos e criativos, abrindo a possibilidade para a educação permanente, ao longo de toda a vida.

Muito embora as discussões acerca da alfabetização de adultos sejam recorrentes, o desafio de pensar o que seria uma educação inclusiva, considerando as questões de acessibilidade, diferenças de gênero, de sexualidade e de diversidade étnico-racial junto à alfabetização é relativamente novo.

Religiosidade afro-brasileira

O tema da laicidade no Estado brasileiro é uma das questões que mais apresentam distorções por parte de professores e demais profissionais da educação. O fato de o Brasil ser um país majoritariamente católico e ter seu calendário escolar organizado a partir das datas comemorativas cristãs (Carnaval, Semana Santa, Páscoa, festas juninas, Natal,...) faz com que muitas pessoas interiorizem a religião católica como inerente à “brasilidade”, ou seja, ser brasileiro é ser católico. Esse é um agravante para as pessoas que pertencem a outras religiões e possuem outras datas comemorativas em seus calendários, como ocorre com os judeus; ou ainda, pessoas que são evangélicas e são proibidas de compartilhar histórias e culturas de outras religiões, acarretando ausência nos bancos escolares.

No caso das religiões de matriz africana, a maior dificuldade que os seus adeptos encontram é a relação respeitosa com os demais sujeitos que convivem no ambiente escolar. O fato de essas religiões apresentarem impedimentos alimentares, de os seus partícipes portarem símbolos religiosos faz com que se exponham a todo tipo de preconceito e discriminação, rejeição, agressão verbal e até mesmo física. Isso faz com que muitos religiosos de matriz africana (que inclui, em certos casos, cultos afro-indígenas como a jurema e a pajelança) escondam seu pertencimento religioso, intimidando-se e negando tradições, crenças ancestrais e deixando frágeis as relações identitárias construídas pelo grupo religioso.

Esse tem sido um desafio ao Estado brasileiro, que vem criando espaços de diálogo e reflexão para a aceitação das diferenças religiosas. Certamente, é também um tema presente nos núcleos de alfabetização de adultos, uma vez que todos carregam trajetórias de vida e histórias familiares que trazem essa ancestralidade africana e indígena em suas origens (BRASIL, 2004b).

Movimentos organizados da sociedade civil (movimento negro, indígena, das mulheres, o movimento LGBT, os movimentos das pessoas com deficiências, dentre outros) estão lutando por igualdade, reconhecimento, acessibilidade, respeito e valorização. Essas populações e vozes já estão aqui há algum tempo, e os processos de construção de aprendizagens não podem, justamente eles, minimizar suas forças, nem apagar suas lutas.

Gênero e as relações étnico-raciais

É importante trazer para o debate com coordenadores locais, monitores e educandos a questão dos direitos humanos de forma mais ampla e as relações étnico-raciais e de gênero em particular, a fim de contribuir para o debate atual acerca do papel do Estado brasileiro na garantia dos direitos de toda a população brasileira, notadamente aqueles grupos excluídos e destituídos de dignidade e cidadania. Nesse conjunto, aparece, majoritariamente, a população negra e, representando uma dupla exclusão, a mulher negra brasileira. Sendo o país que possui a segunda maior população negra fora do continente africano, e diante das políticas abertamente excludentes do governo republicano no período

pós-escravidão, fez-se urgente, nos últimos 12 anos, a criação de políticas públicas de reparação e compensação histórica voltadas à equiparação de condições entre brancos e não brancos, entre homens e mulheres.

Nas últimas décadas, os movimentos sociais, tais como o movimento negro, o movimento feminista e o movimento em defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT), trouxeram uma grande contribuição sociocultural para o aumento do respeito à diversidade cultural e a defesa do direito à diferença. É importante que todas as pessoas conheçam essas lutas e reivindicações, pois certamente tratam-se de lutas coletivas, que precisam estar unificadas pela colaboração mútua e pela solidariedade.

A condição da discriminação em ser mulher negra, somada à condição de pobreza, reúne aspectos significativos da desigualdade no Brasil. A mentalidade preconceituosa, discriminatória ou de naturalização da ideia de inferioridade de negros, indígenas e mulheres, que é disseminada em espaços como a escola, o trabalho, a família, o sindicato, a Igreja, os partidos políticos, as universidades e os governos, pouco a pouco cede lugar ao debate sobre as oportunidades de acesso e a respeito do que fundamenta essas diferenças entre os grupos socioculturais.

A presença do racismo, do machismo e de todas as formas de intolerância evidencia cada vez mais que a escola precisa refletir sobre as “verdades” que reproduz, muitas vezes carregadas de preconceitos. Por exemplo, é importante fortalecer a igualdade entre meninos e meninas, oferecer acesso a brinquedos e brincadeiras para todos, sem discriminação; bem como é necessário encorajar meninas e adolescentes a continuarem os estudos, de forma a fortalecer o empoderamento da juventude, com o intuito de promover mais condições de ascensão socioeconômica, inclusive por meio de programas de governo, como a política de cotas e o Programa Universidade para Todos (Prouni). O ambiente escolar, os currículos e os livros didáticos têm forte influência nas aspirações educacionais e profissionais de meninos e meninas, de brancos, negros ou indígenas.

De uma forma geral, é fundamental ampliar o debate, os investimentos e metodologias capazes de inter-relacionar a educação em direitos humanos com o foco na questão de gênero e raça.

Nossa primeira ação, ao nos propormos a trabalhar com *diversidade* e *direitos*, será a de diagnosticar práticas valiosas que constituem a base da nossa comunidade de aprendizagem.

Não estamos partindo do zero. Somos tributários de homens e mulheres, de pessoas de diferentes culturas e orientações afetivo-sexuais que deram e continuam dando as suas vidas por um mundo mais igual, mais plural e com valores que enriqueçam relações humanas mais justas, democráticas e pacíficas.

Os desafios dos processos de alfabetização ante as questões relativas às diferenças de gênero, de sexualidade, à diversidade étnico-racial e à inclusão de pessoas com deficiência, apresentam a exigência atual de dialogarmos com as histórias de luta e resistências de diferentes grupos, reconhecendo os problemas que o nosso tempo nos coloca.

Podemos aprimorar as nossas práticas e ampliar os Projetos Eco-Político-Pedagógicos (PEPP) dos polos e as Propostas Pedagógicas (PP) dos núcleos de alfabetização do Projeto MOVA-Brasil, considerando, conforme cada realidade, essas possibilidades e pondo a descoberto a riqueza de abordagens possíveis sobre a questão da diversidade como um direito humano.

Em nossos espaços de atuação – nas comunidades visitadas e nos núcleos de alfabetização – quais movimentos da sociedade civil atuam no campo da efetivação dos direitos humanos? Quando identificados direitos violados, há grupos que atuam em defesa desses direitos? Quais? Como eles atuam? Quais ações são promovidas para uma educação mais inclusiva? Você já participou de alguns desses movimentos?

Este caderno procura oferecer algumas orientações para a reflexão e para o trabalho em salas de EJA, incluindo, ainda mais, os idosos nesse processo, conforme demanda observada atualmente no próprio MOVA-Brasil. Daí estarmos falando, hoje, em Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). A variedade e originalidade do que é feito cotidianamente, no entanto, é muito maior do que ele. Reconhecendo as suas limitações, pretendemos nos colocar em *diálogo* com os educadores e educadoras do MOVA-Brasil. Esses diálogos fortalecidos podem, sem dúvida, gerar contributos à educação mais inclusiva em um mundo mais plural.

1. Linguagem, cultura, alfabetização e direitos

A linguagem, a língua e a cultura são esferas indissociáveis dos indivíduos sócio-históricos. Muito embora a leitura e escrita tenham uma dimensão linguística, psicológica e, portanto, individual, seu lugar de concretude é a inter-relação social. O ponto de partida é a própria condição dos sujeitos que chegam às salas de EJA. Podemos alterar as nomenclaturas, disfarçar os contextos, mas a realidade dura e cruel é a de que esses homens e mulheres tiveram seus direitos negados violentamente (ARROYO, 2008, p. 225).

O diálogo é uma exigência existencial e condição para a construção do conhecimento.

O ato de conhecer se dá num processo social. As dimensões culturais e linguísticas são fatores relevantes nesse processo comunicativo.

Desconsiderá-las pode comprometer a interação e, conseqüentemente, o aprendizado.

A partir do momento em que o ser humano coloca a linguagem em uso, ele promove a interação verbal e esta viabiliza uma atividade coletiva de produção de sentido.

Toda atividade humana é regulada pela linguagem, mediada pelo agir comunicativo.

Ao interagir, os seres humanos compartilham códigos, elaboram sentidos e significados. Em diferentes contextos, deparamo-nos com variedades linguísticas que são resultado de cada região, de grupos sociais e de cada tempo histórico.

Na área da informática, por exemplo, foi criado o verbo deletar (do inglês *delete*) para nomear a ação de apagar.

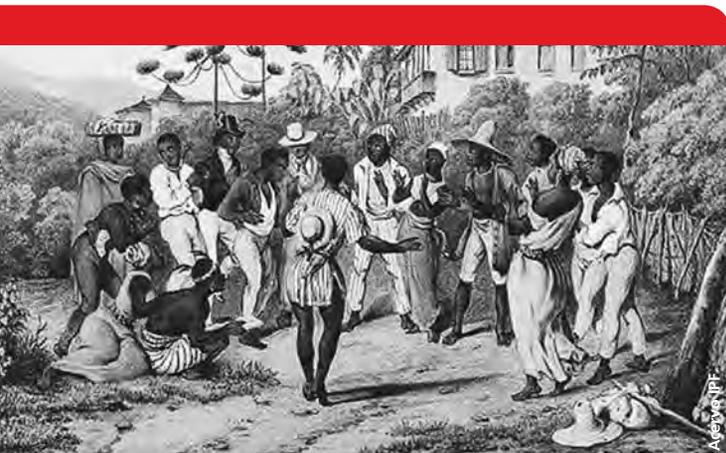
Há 30 anos não era um vocábulo tão comum entre nós. Enfim, é imprescindível que o educador compreenda a questão da linguagem e da cultura, entendendo-as como manifestações não homogêneas e atemporais e que desenvolva um trabalho enfatizando essas diversidades e ressaltando que não há nenhuma variedade melhor ou mais correta do que outras, que não se deve estabelecer hierarquia de valor entre elas.

Não há melhores ou piores. Há diferentes manifestações. E elas precisam ser consideradas e respeitadas nos contextos de alfabetização.

No que se refere às práticas de escrita, leitura, oralidade e manifestações corporais presentes nas salas de aula da EJA, pode-se dizer que um processo de alfabetização que se quer democrático nos remete a três importantes desafios iniciais relacionados à esfera dos direitos e às práticas democráticas acima citadas. São elas: o desafio de superação da dicotomia erudito-popular; a correlação entre representações acerca da escrita e leitura e a forma como enxergamos o outro; e a busca de saídas sócio-históricas como um momento do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao desafio de superação da dicotomia erudito-popular, há que se considerar, no processo de ensino e aprendizagem, os saberes da cultura popular dos alfabetizandos, como também lhes oferecer a possibilidade de ter contato, de conhecer e de acessar a cultura erudita, para que ampliem os seus repertórios culturais, buscando, inclusive, o diálogo e a complementaridade entre elas, mas nunca considerar que uma cultura é superior à outra. Cada cultura expressa a sua riqueza particular, os seus modos de sentir, de pensar, de agir, de fazer e ser e estar no mundo.

Quanto ao desafio de superação da dicotomia erudito-popular, há que se considerar, no processo de ensino e aprendizagem, os saberes da cultura popular dos alfabetizandos, como também lhes oferecer a possibilidade de ter contato, de conhecer e de acessar a cultura erudita, para que ampliem os seus repertórios culturais, buscando, inclusive, o diálogo e a complementaridade entre elas, mas nunca considerar que uma cultura é superior à outra. Cada cultura expressa a sua riqueza particular, os seus modos de sentir, de pensar, de agir, de fazer e ser e estar no mundo.



Samba de roda. 1º Encontro de Educandos e Educandas do EJA. Sergipe, 2011

1.1 A alfabetização e o mundo da vida

O trabalho de alfabetização será tão mais fecundo quanto for a sua capacidade de se aproximar da realidade do mundo vivido dos educandos. Este princípio vale para a questão da relação entre língua oral e escrita. Para Angela Kleiman (2004, p. 49),

[...] o distanciamento entre língua oral e escrita, devido ao funcionamento e especialização de ambas, configura numa situação de conflito e não de contato. O resultado em sala de aula é uma (re)naturalização das distinções entre oralidade e escrita, uma sobreposição do texto à fala, um afastamento entre produções e seus contextos. Por outro lado, a sociedade brasileira, altamente estratificada, ao longo do tempo, testemunhou formas de construção e (re)significação das exclusões.

Ora, a vida engloba diferentes tipos de atividades (estudar, trabalhar, cuidar dos filhos, rezar, namorar, participar de festas...). A forma como a linguagem é empregada responde a objetivos de comunicação específicos e representações. Por outro lado, essas práticas linguísticas deixam marcas no tempo, constroem discursos, criam intervenções teleológicas. Ninguém nasceu achando, no Brasil, que a língua portuguesa, herança colonial legada por Portugal, é mais fácil que o Tupi Guarani. Em algum momento de disputa ideológica, determinado grupo teve força o suficiente para impor esta ideia.

Devemos entender que a "força" de determinados grupos sobre outros, no contexto da história do Brasil, não se deu apenas de forma ideológica, simbólica, representativa, ou com base no mundo das ideias ou só através de uma disputa intelectual. Essas disputas foram travadas também no campo econômico, político, e se valeram, inclusive, do uso das armas, das lutas e das guerras. Muito da nossa história, inclusive, foi contada pela ótica de quem venceu essas guerras; em um país que teve por base uma colonização do tipo "exploratória", que não se limitou apenas aos portugueses.

O que estamos dizendo é que quanto mais excluídos determinados grupos sociais ao longo do tempo, menos possibilidade eles terão de participar da seleção, da construção das regras, da normatização oficial da língua. Isso, concretamente, aconteceu com os indígenas no Brasil. É certo que durante todo esse movimento eles também vivenciaram e sistematizaram suas regras de conduta, valores e códigos.

Exemplo de sociodiversidade nativa contemporânea – os povos indígenas no Brasil do século XXI

A questão indígena no Brasil é um tema extremamente atual, uma vez que os conflitos pelo direito à terra, o agronegócio e os problemas ambientais afetam a todos, mas, principalmente esses povos, verdadeiros donos da terra, cujos ancestrais estão presentes no território brasileiro há milhares de anos.

A abordagem sobre a diversidade étnica dos indígenas brasileiros remonta à desconstrução da noção de "índio genérico" e se dirige ao conhecimento e à valorização das diferenças entre os mais de 240 povos indígenas presentes ainda hoje no país.

Outra questão importante a ser problematizada nesse contexto é a variedade de situações socioculturais vividas atualmente pelos indígenas brasileiros, tanto os "aldeados" quanto aqueles que, mesmo morando em centros urbanos, mantêm sua identidade e suas tradições.

Em 2008, a Lei 11.645 alterou a LDB (9.394/96), tornando obrigatório às escolas brasileiras, públicas e particulares, o ensino de história e cultura indígena. Essa lei é um importante instrumento na garantia dos direitos desses povos, uma vez que tem por objetivo contar uma outra história, de resistência histórica e cultural das populações indígenas no Brasil.



Índios isolados na Amazônia.

A partir das fotos acima, problematize algumas questões referentes às culturas indígenas em nossa sociedade contemporânea, como a diversidade étnica e os padrões estéticos de cada grupo cultural (a partir da miscigenação sofrida por certos grupos, como os indígenas do litoral), a presença de índios isolados na Amazônia brasileira e a presença do agronegócio em território indígena, dentre outras.

Saiba mais

<<http://www.socioambiental.org>>

(Instituto Socioambiental)

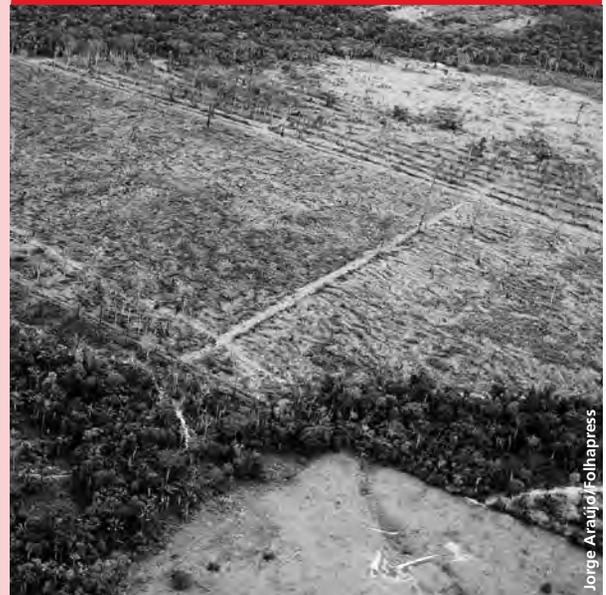
<<http://www.cpisp.org.br>>

(Comissão Pró Índio)

<<http://www.trabalhoindigenista.org.br>> (Centro de Trabalho Indigenista)

<<http://www.mae.usp.br>>

(Museu de Arqueologia e Etnologia da USP)



Territórios indígenas invadidos pelo agronegócio.

1.2 Representações acerca da escrita e da leitura

No que se refere à correlação entre representações acerca da escrita e leitura e a forma como enxergamos o outro, entendemos que aprimorar seus recursos de linguagem, dominar os mecanismos da escrita e identificar tipos de textos diferenciados estão na base do que consideramos processo de alfabetização. No entanto, comumente temos esquecido que este processo passa pelo que os educandos e educandas sonham, desejam e sentem. Também temos dado pouca importância à forma como esses sonhos individuais se transformam em forças sociais.

Um educando em processo de alfabetização, que reiteradas vezes retira da biblioteca da sala o mesmo livro, pode fazer muitos usos daquele material: ele pode pedir para que o leiam para ele em voz alta, explorar a materialidade do impresso, guardá-lo como um bem, ou usá-lo como escudo para o proteger de situações indesejáveis.

Sonhos, desejos, influências, negociações culturais e aprendizagens devem expandir nosso campo de atuação durante o processo de alfabetização. Desejos recorrentes de consumo de produtos de marca, por

exemplo, podem ser lidos tanto pelo campo da falta de acesso quanto pelos textos de propagandas a que estamos expostos cotidianamente.

Na busca de se recuperar as trajetórias dos educandos e educandas, de valorizar suas crenças e costumes, não podemos desconsiderar o processo de aprendizagem de todos os agentes da comunidade de aprendizagem. Estamos falando de tempos, espaços variados e de confronto de valores, costumes e normas.

Ninguém precisa pensar como o outro, mas há uma dificuldade no processo de alfabetização, entre outras, que é a de compreensão das alteridades. Essa compreensão possui três dimensões iniciais: o conviver com o outro; o **compreender** o outro e o **construir** conhecimento com o outro.

Quando planejamos os nossos processos de alfabetização e elaboramos o Projeto Eco-Político-Pedagógico de um polo estadual do Projeto MOVA-Brasil, pensando o futuro das nossas ações com base nas nossas experiências remotas e na nossa "Leitura do Mundo", estamos considerando a diversidade cada vez maior de educandos e educandas, pessoas com idades, religiões, crenças, etnias, sexualidades e costumes tão variados. Por outro lado, o exercício de construir hipóteses, superá-las e de retomá-las, viabiliza a formação da habilidade de operar raciocínios que se afastem das nossas premissas originais, sem desprezá-las ou esquecê-las, levando-nos a (re)inverter as nossas e acionando conhecimentos e valores diferentes dos nossos. Esse processo de construção do conhecimento é o fio que leva à compreensão sobre as alteridades, ou seja, o que me permite compreender a outra pessoa porque me coloquei no lugar dela, sob o seu ponto de vista. Você concorda com estas afirmações? Reflita sobre elas e procure dialogar com o seu grupo de trabalho sobre as suas práticas e experiências de planejamento.

1.3 Convivência no contexto da diversidade cultural

O tempo histórico, as necessidades especiais, os desejos, anseios e traços culturais edificam as diferenças, traço decisivo para nosso crescimento interno e civilizacional. Mas desde que as nossas intencionalidades estejam voltadas para uma convivência aberta com a própria diversidade, de forma a respeitar e a valorizar as diferenças culturais, bem como a considerar as identidades culturais também sob o ponto de vista de suas "múltiplas semelhanças" (PADILHA, 2004, 2007). É que quando observamos apenas as diferenças, de tanto que elas podem ficar agudas, corre-se o risco da intolerância. Daí a necessidade de também reconhecermos valores universais e identidades que nos aproximam como seres humanos, seres que são, ao mesmo tempo, esperançosos sem espera, pacientes-impacientes.

Quando, portanto, consideramos as diferentes diferenças entre as pessoas, suas múltiplas semelhanças e identidades, seus sonhos, utopias, textos, contextos e metatextos, tornamos o processo de alfabetização uma experiência de vida que considera válidos não apenas os conhecimentos da ciência, nem tampouco apenas os saberes de uma ou de outra cultura. Consideramos fundamentais a convivência e as aprendizagens entre os saberes de todas as pessoas participantes do processo.

Por outro lado, complementar as duas dimensões antes analisadas é buscar soluções sócio-históricas como um momento do processo de ensino e aprendizagem. A forma como jovens e adultos se inserem no processo de ensino e aprendizagem está relacionada a elementos de natureza cognitiva, afetiva e motivacional. Essa rede de fatores remete diretamente à forma como esses cidadãos se colocam no mundo, vivem suas experiências educativas e tomam as decisões de procurar e se afastar das salas de EJA.

As experiências de escrita e leitura não têm nada de pacífico. Elas implicam em novas demandas sociais e, por vez, criam situações de mudanças imediatas e de iniciativas pessoais e coletivas dos alfabetizandos, dentro e fora da sala de aula, que comprovam novos rumos em suas vidas ou, pelo menos, novas posturas diante de situações que antes talvez sequer tivessem observado como situações injustas, preconceituosas, desonestas, entre outras.

Habilidades, como criar hipóteses, retomar problemas e construir novas saídas para resolver impasses são desafios e superações no processo de alfabetização, mas são, também, estratégias de se olhar para o conhecimento e para as normas historicamente construídas pela humanidade. São "Leituras do Mundo" que antecedem a leitura da palavra (FREIRE, 1981).

A questão central é: o que almejamos por meio do processo de ensino e aprendizagem?

Considerando que a aquisição da escrita e leitura é um processo sócio-histórico, resta-nos perguntar em que medida estamos dispostos a utilizar tais recursos para, em conjunto com os alfabetizandos, tomarmos decisões sobre os caminhos da própria produção dos saberes. A decisão parece simples, mas não é.

1.4 Escola tradicional e alfabetização

Poderíamos nos perguntar: se a metodologia tradicional alfabetizava, por que não continuar utilizando-a também na alfabetização de jovens e adultos?

Diríamos que, infelizmente, muito dos 14 milhões de analfabetos no Brasil, ainda hoje, devemos a esse tipo de mentalidade, que insiste na manutenção desse modelo tradicional de educação que desconsidera o contexto sociocultural e socioambiental, que despreza a cultura e a história de vida dos alfabetizandos, passando longe de seus saberes, dos seus fazeres, de seus modos de entender o mundo em que vivem e mais distantes ainda de seus sonhos e utopias. Perguntamo-nos: A escola tradicional realmente educa? Para quê? Em benefício de quem?

Não se trata de desconsiderar as experiências da educação tradicional. Trata-se de criticar, sim, a competição, a repetição, a excessiva meritocracia, a “decoreba”, o rígido disciplinamento, o foco do processo ensino-aprendizagem totalmente no professor, bem como o planejamento, a avaliação e a visão de currículo centralizados nas mãos de “planejadores profissionais”, cabendo aos demais sujeitos do processo apenas cumprir o que por eles foi pensado.

Trata-se, também, de negar o modelo de sociedade que está por trás desse modelo tradicional, que acaba, como já dissemos, incentivando a competição, o individualismo, a fragmentação do conhecimento. Não basta termos uma sociedade e uma escola que propõem o respeito aos direitos humanos mas que, na prática, acabam prejudicando ou impedindo o seu exercício, e também desconsiderando a diversidade cultural.

Entendemos que as salas de alfabetização devem contemplar, em suas rotinas, a tomada de decisões coletivas e democráticas sobre os conhecimentos e os caminhos para a construção dos saberes. Depois dessa decisão dialogada entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, aí sim, torna-se possível buscarmos aprendizagens significativas para todos os sujeitos, partindo das relações que eles estabelecem entre si.

1.5 O direito à cidadania

Importante constatar que o próprio processo de alfabetização, quando considera o direito de cada pessoa se posicionar a partir de suas referências culturais, sociais e políticas, torna-se, em si mesmo, uma aprendizagem da democracia, o que inclui a afirmação de suas identidades e, portanto, o trabalho a partir da diversidade presente no contexto educacional e comunitário, socioambiental e sociocultural no qual se encontram.

Na educação não pode haver espaço para a inexorabilidade, pois, segundo Paulo Freire (1997, p. 85), “o mundo não é, o mundo está sendo, portanto a história é tempo de possibilidade e não de determinação”.

A construção do campo de direitos iguais e universais representa um grande percurso trilhado



Apresentação das discussões, Círculo de Cultura, 1º Encontro de Educandos e Educandas da EJA. Bahia, 2011.

pela humanidade. Por meio dele, foi possível construir a ideia de que direito inalienável só seria possível em meio à edificação de políticas sociais sólidas. Decorrentes desse princípio, os papéis dos Estados, das sociedades civis e dos organismos internacionais se ampliaram.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* foi proclamada pela ONU em 1948, quando os destroços provocados pela Segunda Guerra Mundial espelhavam a possibilidade do extermínio completo de toda a humanidade. A noção de que todas as pessoas nasciam “iguais em dignidade e direitos” era uma formulação nova naquele contexto. Nos anos que se seguiram à Declaração, sua aplicação passou a depender de um esforço integrado entre Estados, nações e grupos sociais organizados, representantes das diversas classes sociais.

O campo dos direitos humanos se construiu e se constrói a partir de todo o arcabouço de bens inalienáveis que a humanidade construiu e que precisam ser lidos, interpretados e concretizados a partir de mudanças locais nas políticas públicas, na organização da sociedade, nas práticas da convivência humana e na efetivação da justiça social. Os direitos humanos não estão dados, nem concretizados. Eles são construídos a partir de nossas vivências e expressados por meio de nossas ações políticas.

Nos processos de alfabetização, como em quaisquer processos educativos,

[...] a educação em direitos humanos se apresenta como uma alternativa de sociabilidade ao mundo contemporâneo, pois seus princípios rompem com a lógica de uma educação geral, na medida em que forja espaços de diálogo, crítica, conflito e 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 *locus* de socialização de poder. Estimula a cidadania ativa desde a infância, em diferentes espaços educativos, porque compreende que é um direito humano. Alimenta-se da realidade, é intencional, dialética e contraditória.

(PINI; ADRIANO, 2011, p. 27)

Consideradas estas premissas, os avanços da atual legislação brasileira e importantes Cartas Internacionais a partir de 1990, como é o caso, por exemplo, do *Relatório sobre Inovações em Educação Básica de Adultos* (UNESCO, 1995), destacamos aqui duas leis, muito específicas, que estabelecem diretrizes e bases da educação nacional, voltadas à inclusão, nos currículos oficiais das redes de ensino no Brasil, da temática da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. É o caso da Lei 11.645/08 e da Lei 10.639/2003, às quais fazemos referência a seguir.

É fundamental que alfabetizadores e alfabetizadoras do Projeto MOVA-Brasil estudem profundamente estes instrumentos legais que procuram resgatar parte da dívida histórica com os povos das culturas afro-brasileira e indígena, incluindo no cotidiano de suas aulas estas temáticas, por meio das quais podemos ampliar a consciência política e histórica dos nossos alfabetizando sobre o tema da diversidade e, por conseguinte, fortalecendo as suas identidades.

Lei nº 11.645/08, de 10 março de 2008 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

Acesso em: 30 dez. 2011

Trechos do parecer do CNE que visa atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida pela Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Relatores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino, Marília Ancona-Lopez PROCESSO Nº: 23001.000215/2002-96 – CNE/CP 003/2004.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica é uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com essa medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e

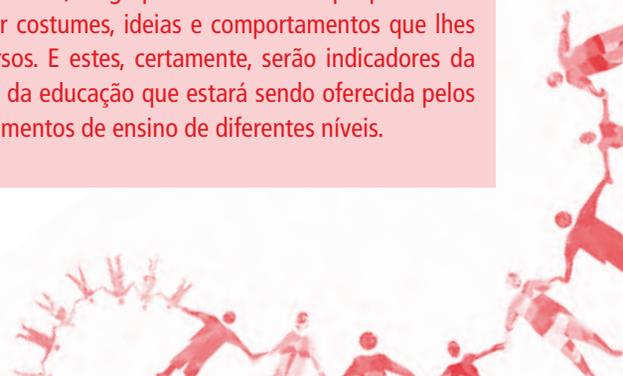
africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico (marcadamente de raiz europeia) por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nessa perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26-A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos; exige que se repense relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

(...)

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir essas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenharem em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

O Brasil, país multiétnico e pluricultural, precisa de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem que sejam obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico-racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.



Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência (entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem) os princípios a seguir explicitados.

Consciência política e histórica da diversidade

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros no geral pertencem são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas (em particular de professores não familiarizados com a análise das re-

lações étnico-raciais e sociais e com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana) de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;

- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

Fortalecimento de identidades e de direitos

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2011, p. 8-10.



2. Identidades de gênero no processo de alfabetização²

Para Paulo Freire, educar é promover a capacidade de ler a realidade e de agir para transformá-la; isso implica uma realidade que não está pronta, mas é construída cotidianamente na ação dos sujeitos sociais. Se concordamos com isso, precisamos nos abrir ao questionamento e à investigação dos processos históricos e sociais que fazem com que homens e mulheres ocupem as posições que ocupam, entender a lógica da opressão e da exclusão que opera no mundo e em nossas localidades para podermos traçar estratégias de superação dessa situação.

Além de olharmos para as questões relativas à raça e etnia – a exclusão socioeconômica e cultural vivida por negros e indígenas – é fundamental que também reflitamos sobre a opressão vivida pelas mulheres na sociedade capitalista. Identificar diferenças de tratamento, oportunidades e de garantia de direitos entre homens e mulheres é fundamental para compreendermos o sistema de exploração-dominação, para empoderarmos a luta por uma sociedade mais justa e igual para todos.

As relações de gênero são as formas como se produzem socialmente as relações entre homens e mulheres. Enquanto processo historicamente construído, as relações sociais não podem ser naturalizadas; há que se questionar como se estabelecem essas relações. Originalmente estabelecidas a partir das diferenças biológicas entre homens e mulheres, essas relações tornam-se desiguais quando mulheres são postas em situação de desvantagem: no acesso e permanência na educação, no acesso ao mercado de trabalho e diferenças salariais, na violência doméstica sofrida por pais (e depois, pelos maridos), na sobreposição de funções – como esposa, mãe e profissional.

2.1 Gênero, educação e mercado de trabalho

Há algum tempo ouvimos que o sexo não interfere na escolha da profissão. Porém, o que vemos na realidade é que a oferta de vagas e, conseqüentemente, a escolha da profissão tem a ver com o fato de o candidato ser homem ou mulher.

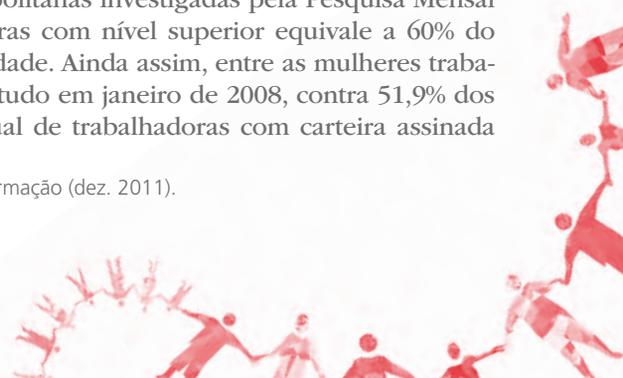
As mulheres continuam mais presentes em profissões tidas como de “cuidadoras”: empregadas domésticas, profissionais da saúde (enfermeiras, fisioterapeutas, fonoaudiólogas etc.) e professoras. A situação se inverte, porém, nas áreas técnicas, onde a maioria das vagas é preenchida por homens (engenharia, por exemplo, é um curso no qual mais de 80% dos formandos são homens).

Além dessas diferenças – que em muitos casos, transformam-se em desigualdades, pois significa valorização de uns em detrimento de outros –, devemos refletir sobre a presença das mulheres em cargos de liderança que é, ainda hoje, muito pequena. Prova disso, é a recente pesquisa do IBGE, que mostra que as mulheres brasileiras, mesmo com nível superior, recebem 60% do rendimento dos homens.

Conforme pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

As mulheres são a maioria da população e predominam entre os desocupados, mas ainda são menos numerosas que os homens na população ocupada: 44,4%, ou 9,4 milhões de trabalhadores nas seis regiões metropolitanas investigadas pela Pesquisa Mensal de Emprego. Já o rendimento das trabalhadoras com nível superior equivale a 60% do recebido pelos homens com a mesma escolaridade. Ainda assim, entre as mulheres trabalhadoras, 59,9% tinham 11 anos ou mais de estudo em janeiro de 2008, contra 51,9% dos homens. Por outro lado, enquanto o percentual de trabalhadoras com carteira assinada

2. Artigo produzido por Mariana Galvão especialmente para este Caderno de Formação (dez. 2011).



Diversidade e Direitos

era de 37,8% , entre os homens ele já atingia 48,6% em 2008. Esses são alguns dados do estudo especial da Pesquisa Mensal de Emprego (PME) sobre a mulher no mercado de trabalho. Em janeiro de 2008 havia 21,2 milhões de pessoas ocupadas (PO) no total das seis regiões metropolitanas investigadas pela PME do IBGE, sendo que as mulheres representavam 44,4% desse contingente, isto é, 9,4 milhões. Em relação à População em Idade Ativa (PIA), elas eram 53,5% e na População Economicamente Ativa (PEA), eram 45,5%, enquanto que na População Desocupada (PD), representavam 57,7%.

Mulheres predominam entre os que procuram trabalho

Em janeiro de 2008 a taxa de desocupação entre as mulheres foi de 10,1% e de 6,2% entre os homens. Em relação a janeiro de 2003 observou-se queda na taxa de desocupação entre homens e mulheres, sendo que entre elas essa queda foi de 3,4 pontos percentuais, enquanto que entre os homens essa redução foi de 3,2 pontos percentuais.

(http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1099&id_pagina=1/ Acesso em 30 dez 2011. (grifos do autor)

Discuta com o seu grupo, observando a realidade da localidade:

- Como estão distribuídas as profissões? Que cargos homens e mulheres ocupam? A escolha profissional tem relação com as diferenças de gênero? Por que isso acontece: devido a escolhas pessoais ou por pressão social?
- Você concorda que os postos de poder são ocupados, majoritariamente, por homens? Observe a sua região e debata com o grupo por que os homens, geralmente, ocupam os cargos de liderança.
- O que precisa mudar para que homens e mulheres adquiram posições iguais no mercado de trabalho?
- Em que medida a educação e as experiências que educandos têm em sala de aula influenciam suas escolhas profissionais?

2.2 Desigualdade socioeconômica

Qualquer que seja o tipo de discriminação que pese contra uma categoria social serve para introduzir o fenômeno da diferenciação entre os candidatos a empregos. Assim, a mão de obra em seu conjunto não é uniforme, é heterogênea. Esta heterogeneidade não diz respeito apenas ao grau de qualificação profissional das pessoas aptas para o trabalho. Estabelecem-se outras diferenças – como as de sexo e raça – sobre as quais seus portadores não têm controle.

(SAFFIOTI, 1997, p.55)

No caso específico do Brasil, onde a desigualdade de oportunidades entre brancos e negros é significativa, é necessário analisar que a mulher negra passará a ser triplamente discriminada, por ser negra, por ser mulher e por ser pobre. O sistema capitalista, excludente e discriminatório por natureza, é responsável por aprofundar e manter as diferenças sociais. Portanto, para superar a dominação operada milenarmente contra a mulher, há que se refletir sobre as relações entre homem-mulher, as relações étnico-raciais e as relações entre as classes sociais.

A discriminação contra a mulher e o negro no Brasil é socialmente construída para beneficiar quem controla o poder econômico e político. E o poder é macho e é branco. [...] Esse processo [dominação-exploração] baseia-se no patriarcado, no racismo e no capitalismo. Assim, fica claro que é o conjunto desses três sistemas que deve ser enfrentado, visando a construção de uma sociedade mais justa.

(SAFFIOTI, 1997, p.55)

- Analise os dados regionais sobre escolaridade das mulheres sob o recorte raça e classe social e reflita sobre as causas das desigualdades identificadas. A perspectiva analisada por Saffioti (1997) sobre a necessidade de se enfrentar a tríade opressora patriarcado-racismo-capitalismo ainda se mantém? Discuta com o grupo.
- Quais as relações que o grupo observa sobre as diferenças de cargos de comando, diferenças salariais e maior escolaridade das mulheres? Como isso se inscreve no domínio da violência simbólica contra a mulher?
- Discuta com o grupo alternativas de organização feminina para geração de renda que valorize seus saberes e contribua com a autoestima.
- Realize uma pesquisa em grupo sobre a figura feminina em outras culturas. Podemos afirmar que a mulher é oprimida apenas na sociedade brasileira? Como, em outras culturas, se dá a relação entre homem-mulher? São igualitárias ou também desiguais como ocorre em nosso país?

2.3 Violência contra a mulher

Dados da ONU demonstram que a violência doméstica é a principal causa de lesões em mulheres entre 15 e 44 anos no mundo, o que caracteriza a violência contra a mulher como um fenômeno generalizado, que alcança um elevado número de mulheres (PIOVESAN; PIMENTEL, 2002, p. 2).

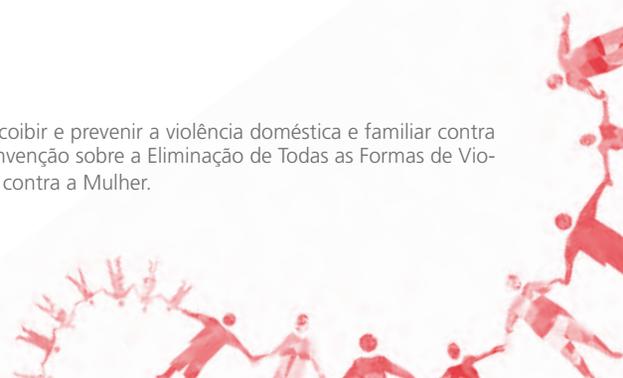
A violência doméstica contra a mulher reúne diferentes formas de agressão: física, verbal, psicológica e moral. Desde empurrões, tapas e socos, humilhações, ameaças, difamação, calúnia e estupro, a mulher brasileira está exposta a tudo isso, deixando o país no 7º lugar no *ranking* mundial de homicídio de mulheres. Isso significa que a cada uma hora uma mulher é assassinada por algum parente (marido, ex-companheiro, namorado ou homem que foi rejeitado por ela). Esse fator ainda é o reflexo de uma sociedade que vê a mulher como “coisa, propriedade”. Isto é herança do sistema patriarcal.

Apesar dos avanços conquistados com a promulgação da Lei Maria da Penha³ ainda há muito a ser feito. O maior problema tem sido o medo de denunciar o agressor, a falta de serviços de atendimento às mulheres, oferecidos pelo Estado brasileiro, e a concentração desses serviços que, em geral, estão nos grandes centros urbanos da região Sudeste.

A expressão “discriminação contra as mulheres” significa toda distinção, exclusão ou restrição fundada no sexo e que tenha por objetivo ou consequência prejudicar ou destruir o reconhecimento, gozo ou exercício pelas mulheres, independentemente do seu estado civil, com base na igualdade dos homens e das mulheres, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo. Pensando nesta afirmação:

- Discuta com o grupo sobre como compreendem os tipos de violência sofridos pela mulher: moral, psicológica, física e sexual;
- Reflita sobre como a sociedade brasileira aceita essas violências ou as pune, se dá apoio à mulher ou a responsabiliza por ter sofrido a agressão;
- Analise de que maneira toda a sociedade, de certa maneira, é responsável pelas violências sofridas pela mulher, uma vez que se silencia e/ou se naturaliza as agressões sofridas/identificadas;
- De que maneira a educação pode contribuir para a construção de relações mais igualitárias entre homens e mulheres.

3. A Lei 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha, cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do parágrafo 8 do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher.





3. Identidades sexuais e as diferentes orientações afetivo-sexuais: desafios na EJA⁴

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações dos direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas.

(Ação programática nº 9 vinculada aos princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica).
(INSTITUTO PAULO FREIRE, 2008, p. 82)

Quando estudamos a diversidade étnico-racial, a identidade de gênero e a identidade sexual na perspectiva dos direitos humanos, tocamos em questões que já têm sido objeto de iniciativas do Estado brasileiro e de parcelas significativas da sociedade civil, principalmente após a chamada “Constituição Cidadã” de 1988, cuja regra maior é o respeito à dignidade humana⁵.

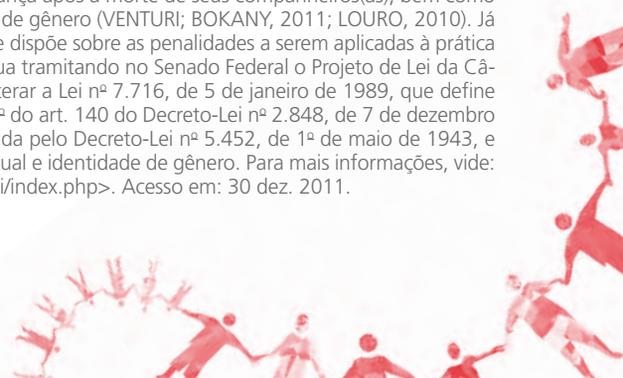
Mas, considerando a grande presença do preconceito e da violência com essa diversidade na nossa vida cotidiana, que negam os direitos humanos, há muito, ainda, por fazer.

Você já presenciou situações de preconceito ou de violência como humilhações, piadas, xingamentos e ofensas relacionadas às diferentes identidades sexuais das pessoas, nos diferentes espaços que frequentou ou frequenta? Procure se recordar dela(s) e do sentimento que lhe ocorreu. Qual foi a sua reação diante da situação? Reflita com calma sobre isso. Vai nos ajudar neste diálogo.

Lembramos que no próprio campo das discussões relacionadas à garantia dos direitos humanos o tema da identidade sexual tem sido pouco trabalhado e discutido. Isso tem causado grandes males à vida de muitas pessoas e a grupos sociais que, como quaisquer outros, deveriam ter os seus direitos respeitados e as suas identidades preservadas e valorizadas.

4. Artigo produzido por Paulo Roberto Padilha especialmente para este Caderno de Formação (dez. 2011).

5. Por exemplo: Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei Federal nº 9.459/1997 – Tipificação dos crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional; Plano Nacional de Ações Afirmativas – SEDH/PR (2002); Estatuto do Idoso (2003); Plano Nacional de Direitos Humanos – SEDH/PR/MEC (2003); Brasil sem homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual – SEDH/PR (2004); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); Lei Federal nº 10.098/2004 – Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SEDH/PR; Programa Brasil Quilombola – SEPP/PR (2004); Programa Pró-Equidade de Gênero: oportunidades iguais. Respeito às Diferenças – SPM/PR; entre tantos outros. Observo também que, desde 1995, tramitam na Câmara dos Deputados do Congresso Nacional projeto de lei e várias outras iniciativas, até agora sem sucesso, relacionadas, por exemplo, à união homoafetiva, a assumirem a guarda de filhos ou a adotá-los, a receber herança após a morte de seus companheiros(as), bem como projetos contra as discriminações de gênero, sexo, orientação sexual e identidades de gênero (VENTURI; BOKANY, 2011; LOURO, 2010). Já existe, em São Paulo, desde 2001, a Lei nº 10.948, de 5 de novembro de 2001, que dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual e dá outras providências. E continua tramitando no Senado Federal o Projeto de Lei da Câmara (PLC) 122/06, da deputada federal Iara Bernardi, que é uma emenda para alterar a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, dando nova redação ao § 3º do art. 140 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e ao art. 5º da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências, tornando crime também a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. Para mais informações, vide: <<http://www.paradasp.org.br/uniao.php>> e <<http://www.naohomofobia.com.br/lei/index.php>>. Acesso em: 30 dez. 2011.



Conquistas da discussão sobre homossexualismo nos EUA e no Brasil:

A orientação sexual não heterossexual foi removida da lista de doenças mentais nos EUA em 1973; e do CID 10 (Classificação Internacional de Doenças), editado pela OMS (Organização Mundial da Saúde) em 1993.

Em 1985 se deu, no Brasil, a retirada do registro da homossexualidade como doença pelo Conselho Federal de Medicina. Em 1999, foi aprovada uma resolução do Conselho Federal de Psicologia que determinava que nenhum profissional poderia exercer "ação que favoreça a patologização de comportamento e ou práticas Homoeróticas" (BRASIL, 2004a, p. 17).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta problemática também se faz presente.

Imaginemos a situação de uma pessoa que teve a iniciativa, a coragem e a força de voltar a estudar depois de tantos anos, com a expectativa de se alfabetizar, de vivenciar novas experiências de aprendizagem e de aprender novos valores relacionados aos direitos humanos, à cidadania e à solidariedade, e que, de repente, dentro da sala de aula, é vítima de *homofobia*⁶. Como ela se sente ao ser "marginalizada" diante de seus próprios colegas. Qual a motivação que ela tem para continuar seus estudos?

Tal situação, longe de ser apenas hipotética, é mais presente nas nossas escolas do que imaginamos e, evidentemente, também na EJA. Se nada fizermos diante dessas situações de preconceito, reforçamos a exclusão e negamos a possibilidade de se educar para convivências mais dignas, pacíficas, mais justas, democráticas e humanizadas. Trata-se, pois, de dialogarmos sobre o problema na hora em que ele acontece, mas, antes disso, trazer para o currículo do curso de alfabetização tais discussões, problematizando práticas sociais e refletindo sobre elas de forma aberta, democrática, cuidadosa e respeitosa com a diferença, com o que nos parece "excêntrico".

Recente e importante pesquisa realizada pela *Fundação Perseu Abramo* e pelo *Instituto Rosa Luxemburg*⁷ junto a diferentes segmentos sociais (escolares, grupos comunitários, LGBTs, entre outros), verificou que no quesito que se refere ao preconceito assumido *versus* preconceito velado em relação a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTs), e, em especial, sobre o grau de concordância/discordância com afirmações referentes a essas identidades sexuais, constatou-se que 84% dos entrevistados disseram que "Deus fez o homem e a mulher com sexos diferentes para que cumpram seu papel e tenham filhos"; 58% consideraram que "a homossexualidade é um pecado contra as leis de Deus"; 44% entendem que "as pessoas bissexuais, que gostam sexualmente de homens e de mulheres, não sabem o que querem [e] são mal resolvidas"; 38% responderam que "casais gays ou de lésbicas não deveriam criar filhos"; e 29% entendem que "a homossexualidade é uma doença que precisa ser tratada" etc. (VENTURI; BOKANY, 2011, p. 200).

Quando pensamos a difusão de representações homofóbicas, a igreja é a primeira instituição que nos costuma vir à mente, pois há razões de sobra para isso. No entanto, entre as diversas instituições, um dos locus privilegiados de (re)produção e disseminação e, ao mesmo tempo, de enfrentamento e desestabilização da homofobia é a escola. [...] A pesquisa da Fundação Perseu Abramo (FPA) mostra que a família e a escola figuram como os piores espaços de discriminação homofóbica.

(PRADO & JUNQUEIRA, 2011, p. 59)

6. O termo *homofobia* tem sido comumente empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação aos "homossexuais". No entanto, entendê-lo assim implica limitar a compreensão do fenômeno e pensar o seu enfrentamento somente com base em medidas voltadas a minimizar os efeitos de sentimentos e atitudes de "indivíduos" ou de "grupos homofóbicos". As instituições sociais pouco ou nada teriam algo a ver com isso [...]. No entanto, a partir de 1970, o termo ganhou notoriedade e conheceu considerável êxito, especialmente nos países do Norte, foi adquirindo novos contornos semânticos e políticos. Assim, além de ser empregado em referência a um conjunto de atitudes negativas em relação a homossexuais, o termo, pouco a pouco, também passou a ser usado em alusão a situações de preconceitos, discriminação e violência contra a comunidade Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). Passou-se da esfera estritamente individual e psicológica para uma dimensão mais social e potencialmente mais politizadora. Mais recentemente, verifica-se a circulação de uma compreensão da homofobia como dispositivo de vigilância das fronteiras de gênero que atinge todas as pessoas, independentemente de suas orientações sexuais, ainda que em distintos graus e modalidades" (PRADO; JUNQUEIRA, 2011, p. 57).

7. Pesquisa intitulada *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil – Intolerância e Respeito às Diferenças Sexuais*, realizada em âmbito nacional pela Fundação Perseu Abramo em parceria com a Fundação alemã Instituto Rosa Luxemburg, deu origem ao livro *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*, organizado por Gustavo Venturi e Vilma Bokany (2011). Esta é a mais ampla pesquisa sobre o tema, realizada no Brasil, até hoje.

3.1 Opção sexual ou orientação afetivo-sexual?

É comum nos confundirmos e também nos perguntarmos, por exemplo, se determinada identidade sexual de uma pessoa – homossexual, bissexual, pansexual, transexual etc. – se dá por uma “opção sexual” ou por se tratar de uma “orientação afetivo-sexual”. É preciso explicarmos essa diferença.

Quando se utiliza a expressão *opção sexual* significa que a pessoa optou por determinada identidade. Nesse sentido, ela, conscientemente, em determinado momento da sua vida, fez uma escolha, conforme a sua preferência sexual, assumindo publicamente a sua “opção” – afirmando, portanto, o seu direito de fazê-lo – ou mesmo “ficando no armário”⁸. Neste caso, mesmo tendo feito uma opção, preferiu resguardar o seu direito de não assumir publicamente a sua orientação sexual para, inclusive, proteger-se do controle e do preconceito social.

São várias as orientações afetivo-sexuais, bem como as diferenças entre elas. Uma pessoa *homossexual* tem atração pelo mesmo gênero: masculino por masculino ou feminino por feminino. A pessoa *heterossexual* tem atração pelo gênero oposto. A *bissexual* tem atração pelos dois gêneros e a *pansexual* pode ter atração por diversos gêneros – por exemplo, pelos dois gêneros (masculino/feminino) e, além deles, por *transgêneros*, categoria que extrapola o papel social que foi atribuído à pessoa no seu nascimento. O prefixo “*trans*” significa “além de”, “através de” e “entre” uma e outra dimensão. Nesse caso, a pessoa pode, constantemente, ficar “em trânsito” entre um gênero e outro.

Vejamos, por exemplo, algumas expressões ou nomes decorrentes da produção cultural das identidades de gênero e de sexualidade utilizadas em diferentes contextos sociais, na atualidade – muitos deles, por si só, dependendo de como e onde são utilizados, carregam em si uma “carga de preconceito”: “bicha [...], sapata [...], biba [...], michê [...], entendido [...], fruta [...], bolacha [...], melissinha [...], traveca [...], operada [...], paraíba [...], *drag queen* [...], ativo liberal [...], tia (...), maricona [...] etc.”. (SEFFNER, 2011, p. 43).

As identidades sexuais acima independem se nos referimos à opção sexual ou a pessoas de “*diferentes orientações afetivo-sexuais*”. Neste segundo caso, diz-se que é uma terminologia “politicamente correta”. Por outro lado, as nomenclaturas *Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT)*, já utilizadas pelo governo e em outros países do mundo, passou também a ser utilizada no Brasil a partir da 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, realizada em Brasília (DF) no ano de 2008 (VENTURI; BOKANY, 2011).

A afetividade é um estado psicológico, ligado à emoção e à amorosidade, que consideramos presente em toda a humanidade. É um bom exemplo de algo inerente a todas as culturas. Piaget valorizava a afetividade no desenvolvimento cognitivo das crianças e lhe atribuía grande importância no comportamento da pessoa. Paulo Freire enfatizava a importância da amorosidade e da afetividade no processo de aprendizagem.

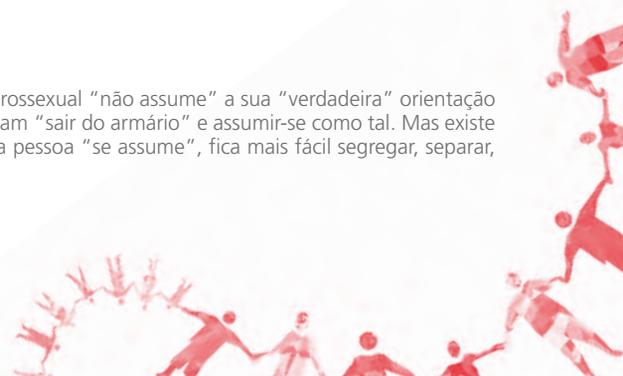
Emocionada, valorizada e respeitada, a pessoa se afirma em sua identidade, em sua autoestima, e isso contribui para uma aprendizagem mais alegre, prazerosa, curiosa e aprendente, como já temos também afirmado (PADILHA, 2003, 2004). Portanto, parte inicial e fundamental de todas as relações humanas, e de todo processo de aprendizagem, é a valorização da afetividade. Observamos a propósito que, quando nos referimos à identidade da pessoa, estamos considerando-a como:

[...] uma “posição de sujeito”, fruto de numerosas interpelações. Essas posições de sujeito são temporárias, embora a elas demonstremos um apego que enfatiza a permanência, com afirmações do tipo “eu sou heterossexual”, como quem diz “eu sempre fui heterossexual”.

(SEFFNER, 2011, p. 41)

Na mesma direção, Zygmunt Bauman (2005, p. 19) afirma que “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas [são] de nossas próprias escolhas, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”.

8. Expressão popularizada que indica uma situação em que uma pessoa não heterossexual “não assume” a sua “verdadeira” orientação sexual. É muito comum ouvirmos que homossexuais, bissexuais ou lésbicas deveriam “sair do armário” e assumir-se como tal. Mas existe também aí, às vezes inconscientemente, uma forma de controle social: quando a pessoa “se assume”, fica mais fácil segregar, separar, isolar e, portanto, controlar socialmente as suas ações.



3.2 Sexualidade e sexo

Sexualidade é outro conceito de difícil explicação. Trata-se de uma dimensão intimamente ligada aos estudos de gênero e à identidade de gênero.

Estudiosas e estudiosos feministas têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo; assim sendo, as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais. No campo teórico dos estudos feministas, gênero e sexualidade são, ambos, constructos sociais, culturais e históricos. No entanto, esta não é uma formulação amplamente aceita, especialmente quando se trata de sexualidade. Nesse terreno, mais do que em qualquer outro, os argumentos de “natureza” parecem falar mais alto.

(LOURO, 2000, p. 63 apud SEFFNER, 2011, p. 44)

Conforme afirma Fernando Seffner, sobre a pesquisa da Fundação Perseu Abramo, já referida anteriormente,

[...] o conjunto das identidades marcadas pela sexualidade está presente por meio dos seguintes grupos: prostitutas, transexuais, travestis, gays, lésbicas, garotos de programa, bissexuais e pessoas com Aids, num total de oito identidades específicas. Interessa perceber que *todas essas situações produzem vulnerabilidade social* [...]

(SEFFNER, 2011, p. 44, grifo nosso)

E, no artigo intitulado “Sentido da sexualidade humana”, Elizabeth Kipman Cerqueira (2011, p. 89) explica que a

[...] sexualidade é sinal da necessidade e do potencial de encontros interpessoais. Dinamismo de abertura, é a porta para o outro, força que leva a pessoa a buscar a relação, o conhecimento daquele diferente de si mesmo. A espécie humana se apresenta como uma unidade sob duas formas sexuais diferentes: varão e mulher. [...] O ser humano aspira pela presença do “outro”, pelo encontro que só se realiza quando ele próprio se torna presença e abertura. Presença e disponibilidade: dar de si e abrir um lugar em sua existência para o “outro”. A sexualidade só é manifestação plenamente humana quando envolve todas as dimensões pessoais manifestando sua liberdade, vontade e capacidade de responder aos interrogativos da consciência, ao “para quê”. A sexualidade assume a forma de uma linguagem interpessoal e social porque o “eu-tu” anuncia o “nós”, não só familiar como o social.

Só para diferenciarmos de sexualidade, sobretudo do seu sentido como forma de linguagem interpessoal e social, a palavra sexo significa:

1. Zool Conjunto de caracteres, estruturais e funcionais, segundo os quais um ser vivo é classificado como macho ou fêmea.
2. Conjunto de pessoas que têm a mesma organização anátomo-fisiológica no que se refere à geração: *Sexo masculino, sexo feminino*.
3. Instinto genésico, atração sexual ou sua manifestação na vida e na conduta: Problemas do sexo (...).

<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=sexo/>>.

Acesso em: 30 dez. 2011.

E, numa abordagem fenomenológica, “a *sexualidade* humana impregna toda a pessoa, constituindo uma dimensão fundamental de sua identidade, enquanto a *genitalidade* se refere a determinados órgãos do corpo humano”. (CERQUEIRA, 2011, p. 86, grifos do autor).

Observamos que a comunidade humana sempre criou formas de regular a sexualidade, determinando as suas relações e, com isso, também criando normas que definem o que pode e o que não pode acontecer em termos da sua regulamentação. É justamente isso que, historicamente, também tem gerado o preconceito e a violência contra as diferentes orientações afetivo-sexuais, como aqui temos analisado.

Quando alfabetizamos alguém devemos fazê-lo com afetividade e com amorosidade, independentemente da orientação sexual da pessoa.

Pense sobre essa afirmação e procure refletir sobre os conceitos e valores discutidos até, agora, buscando formas de trabalhá-los nas suas aulas.

3.3 Afetividade e sexualidade: análise na perspectiva da complexidade

Lidar com os conflitos e com as diferenças de gênero e de sexualidade, exige uma postura de abertura e de mudança. É o que estamos fazendo quando relacionamos emoção, afetividade e sexualidade: caminhamos na direção de uma educação que contribui, efetivamente, para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa às diferenças, que busque superar os seus preconceitos históricos e as dificuldades de lidar, de tratar, de se relacionar e de estudar tudo o que é considerado complexo, diferente, estranho, excêntrico e fora dos padrões de uma cultura branca, masculina, machista e heterossexual.

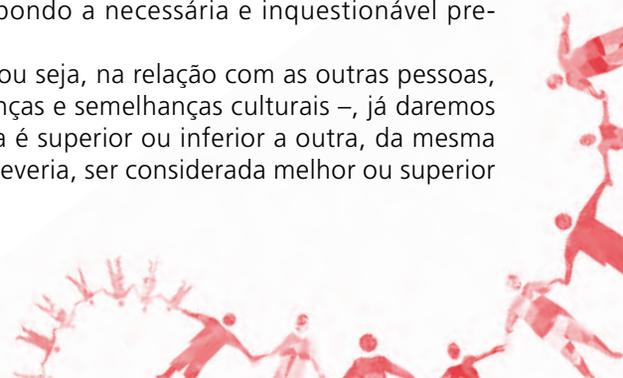
Quando se fala em diferentes orientações afetivo-sexuais, aí se incluem efetivamente várias identidades sexuais e, evidentemente, também as relações homoafetivas, que reclamam o direito de pessoas do mesmo sexo se relacionarem, em suas vidas pessoais, de forma afetiva, em família, sendo respeitadas pela sociedade, gozando dos mesmos direitos que outras pessoas e lutando por outras conquistas socioculturais, econômicas, políticas, sexuais etc., sem qualquer tipo ou forma de discriminação.

Nossa análise fundamenta-se numa dimensão complexa de ciência (MORIN, BATESON, FLEURI), que não se limita às lógicas lineares, fundadas apenas na “oposição” (ou/ou) entre o conhecimento ou entre as próprias ciências. Trabalhamos na perspectiva da diversidade e da “conexão” entre as diversas formas de conhecimento (e/e), para além da lógica da oposição, sem desconsiderá-la. Ao falarmos de diferenças, incluímos também a possibilidade do reconhecimento de semelhanças, fundadas na perspectiva “trans”, conforme já temos estudado em outras oportunidades, mas num contexto pedagógico e curricular; quando nos referimos ao “currículo intertranscultural” (PADILHA, 2004), à “educação intertranscultural” (PADILHA, 2007) e ao “currículo intertransdisciplinar” (PADILHA; FAVARÃO; MORRIS; MARINE, 2011).

Ao descobrirem e aprenderem a riqueza de serem diferentes e de se reconhecem também semelhantes em alguns aspectos, as pessoas se aproximam, reforçam as suas identidades, as suas autoestimas e, com isso, convivem, relacionam-se e aprendem mais e melhor. Por entendermos a espécie humana como animal e cultural, não dicotimizamos sexualidade e cultura nem, portanto, sexualidade e afetividade. Além de culturais, somos humanizados e afetivos.

Até por conta de nossa história e pelas imposições de nossa “cultura ocidental heterossexual”, devemos considerar, nos nossos processos educacionais, em todos os níveis e modalidades de ensino, como é o caso da EJA, a possibilidade de criarmos espaços, tempos e condições éticas, estéticas, políticas e pedagógicas para o encontro, convívio e diálogo entre as culturas, procurando respeitar e conviver pacificamente com as diferenças, mesmo pressupondo a necessária e inquestionável presença das diferenças e dos conflitos culturais.

Se respeitarmos e tentarmos conviver com a alteridade – ou seja, na relação com as outras pessoas, com os seus saberes, respeitando e valorizando as suas diferenças e semelhanças culturais –, já daremos um importante passo para entendermos que nenhuma cultura é superior ou inferior a outra, da mesma forma que uma identidade sexual também não pode, ou não deveria, ser considerada melhor ou superior



a outra identidade sexual. Nessa perspectiva, não teria sentido, por exemplo, afirmar que as relações humanas afetivo-sexuais deveriam ser apenas ou predominantemente heterossexuais, excluindo-se outras identidades sexuais – LGBTs, por exemplo –, da vida social, ou considerando-as excêntricas e, por isso mesmo, passíveis de preconceitos, punições, discriminação social etc, porque fora da ordem na *heteronormatividade*.

Na verdade, nada pode justificar o preconceito e a discriminação como algo “natural” na vida social. Portanto, toda forma de injustiça é condenável, do ponto de vista dos direitos humanos, da ética e de uma lógica solidária, emancipadora e fraterna.

É importante ressaltar, por outro lado, que a orientação afetivo-sexual pode ser, inclusive, assexual, ou seja, a pessoa pode não ter nenhuma atração sexual por nenhum gênero. Ou, evidentemente, “orienta-se” para a heterossexualidade, para a homossexualidade, e assim por diante, por fatores hormonais *in utero*, que independem da escolha da pessoa. E já existem pesquisas científicas que defendem a ideia de que não se pode alterar a orientação sexual de alguém (CERQUEIRA, 2011).



Visita ao museu. Encontro de Educandos e Educandas da EJA. Feira de Santana (BA), 2011

3.4 Diversidade e identidade sexual: desafio aos(às) educadores(as)

Vivemos desafiados, como cidadãos e cidadãs, educadores e educadoras, a trabalharmos na busca de relações pessoais e interpessoais mais coerentes com o ideal de uma sociedade mais justa, pacífica, solidária e sem preconceitos. No âmbito da educação, podemos considerar a problemática da diversidade e da identidade sexual um tema sempre presente nas nossas aulas e nos nossos currículos.

A aprendizagem, por parte do educador e da educadora, do educando e da educanda, sobre a valorização, respeito e convivência com as diferentes orientações afetivo-sexuais e quaisquer outras diferenças culturais, é algo tão importante quanto aprenderem a ler, a escrever, a se alfabetizar cultural, política e tecnologicamente.

Sempre nos perguntamos: de que adianta uma pessoa ter ensino superior, ser pós-graduada e altamente qualificada profissionalmente, se ela não sabe lidar com a diversidade cultural? Se ela não respeita, nem convive, nem valoriza as pessoas diferentes dela? Se ela manifesta preconceito de cor, de religiosidade, de gênero, de sexualidade? Poderíamos dizer que essa pessoa é realmente educada?

Já estamos nos referindo a processos de educação integral das pessoas, incluindo a formação para a convivência cidadã, que não nega aos outros cidadãos e às outras cidadãs nenhum direito. Até por isso, esforçarmo-nos na direção da superação de quaisquer preconceitos e formas de violência contra a pluralidade de identidades presentes em nossa sociedade é, talvez, um dos maiores desafios dos(as) educadores(as). Estaremos, assim, contribuindo também para superar os estigmas profissionais por conta de gênero e de orientação sexual, presentes no mundo de trabalho.

(SARAIVA, 2012)

Uma boa reflexão a fazer: como a televisão, as revistas “masculinas” e “femininas”, especializadas em sexo, em escândalos, em novelas... e como o cinema comercial e os *sites* da internet têm tratado a diversidade sexual? Sem dúvida, há uma grande exposição nas mídias hoje, como no caso da Parada do Orgulho de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) que, em São Paulo, por exemplo, transformou-se na maior do mundo, reunindo cerca de 3 milhões e meio de participantes. Vale refletir: em que medida a exposição na mídia tem ajudado os movimentos LGBT e como educadores⁹ têm discutido as notícias das mídias – as denúncias de homofobia¹⁰, por exemplo – em sala de aula?

Para sermos coerentes com a “pedagogia da pergunta”, de Paulo Freire, não podemos simplesmente considerar que a situação mudou porque as mídias dão mais visibilidade à Parada do Orgulho LGBT. Cabe a nós, alfabetizadores e alfabetizados, para além da leitura e da escrita e no processo mesmo de sua aprendizagem eco-político-pedagógica, problematizarmos e procurarmos refletir a situação nas nossas salas de aula, em relação ao contexto social mais amplo. Neste sentido, não é demais também registrar, por exemplo, que

fatos como a realização da I Conferência Brasileira LGBT, convocada pela Presidência da República, em 2008, incentivam o aumento do volume de informação produzida [sobre o movimento LGBT]. No entanto, nem sempre as abordagens da mídia são politicamente corretas. É comum deparar-se com a utilização de termos, formas de tratamento e expressões que reforçam preconceitos, estigma e discriminação. Mudanças de padrões culturais da sociedade requer o respeito dos profissionais em comunicação com crianças, adolescentes, jovens, idosos, mulheres, negros, índios, pessoas portadoras de deficiências e LGBTs.

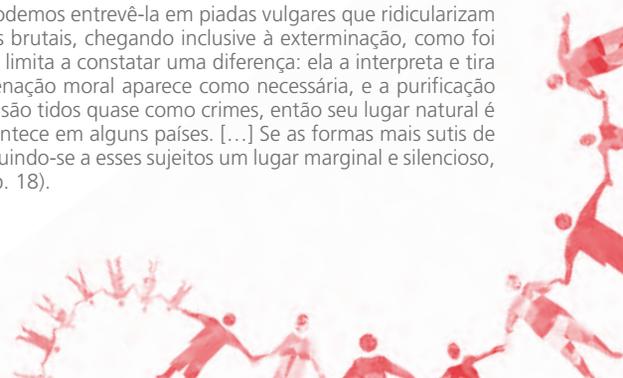
(MENDES, 2011, p. 160)

Ao nos encaminharmos para a conclusão deste texto, produzido a título de convite à reflexão sobre as práticas sociais e culturais relacionadas à diversidade sexual, tal qual se apresentam nas nossas salas de aula de alfabetização e também no contexto da sociedade em geral, reconhecemos a existência de certa “*pedagogia da sexualidade*” (LOURO, 1999), que se ocupa de estudar os processos socioculturais da naturalização dos preconceitos, do silenciamento, das ameaças psicológicas e físicas, dos apelidos, do uso de expressões ofensivas e, portanto, da exclusão nas suas mais perversas formas, procurando, evidentemente, superá-las. A “*educação como prática da liberdade*”, de Paulo Freire, base teórica das práticas educativas no Projeto MOVA-Brasil, busca justamente contribuir para o fortalecimento do projeto de uma sociedade mais livre, democrática, justa, participativa, humanizada e emancipadora. Daí a relevância desse tema, que nos permite aprofundar os nossos entendimentos sobre questões atuais tão polêmicas quanto a homofobia, a união homoafetiva, a guarda de filhos por casais *gays* ou lésbicas, entre outros, que, se bem trabalhados em sala de aula estarão realmente contribuindo para relações humanas mais dignas e dignificantes.

Sigamos em diálogo criativo e reflexivo, sem fugirmos do conflito necessário à prática educativo-crítica, mas sem deixarmos de lado a nossa amorosidade, a nossa afetividade e a nossa capacidade de convivermos com a diversidade de forma solidária, respeitosa e fraternal.

9. Dados da Associação da Parada do Orgulho LGBT de São Paulo (APOLGBT-SP).

10. Ressaltamos, ainda, que a homofobia é um fenômeno complexo e variado. Podemos entrevistá-la em piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado; no entanto, ela pode revestir-se também de formas mais brutais, chegando inclusive à exterminação, como foi o caso na Alemanha nazista. Como toda forma de exclusão, a homofobia não se limita a constatar uma diferença: ela a interpreta e tira conclusões materiais. Assim, se o homossexual é culpado do pecado, sua condenação moral aparece como necessária, e a purificação pelo fogo inquisitorial é uma consequência lógica. Se seus atos sexuais e afetivos são tidos quase como crimes, então seu lugar natural é na melhor das hipóteses, o ostracismo, e na pior, a pena capital, como ainda acontece em alguns países. [...] Se as formas mais sutis de homofobia denotam uma tolerância em relação a lésbicas e gays, isso é feito atribuindo-se a esses sujeitos um lugar marginal e silencioso, de uma sexualidade considerada incompleta ou secundária (BORRILLO, 2009, p. 18).





4. Pessoas com deficiência: inclusão na EJA¹¹

A dicotomia entre normalidade/anormalidade gestou, no Brasil, a histórica construção de uma “educação especial”. Ao longo do tempo, a separação e classificação de pessoas conduziu à construção de modalidades de atendimento, propiciando o surgimento de instituições especializadas e centradas em seus domínios.

Desde o século XIX, foram se consolidando os institutos para atendimento de pessoas com diferentes deficiências. O primeiro foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854. Em seguida, surgiu o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857. Vale lembrar que essas instituições eram intrínsecas aos próprios mecanismos de funcionamento daquela sociedade: escravista, baseada na diferença e na exploração/subordinação ao trabalho¹².

No início do século 20, ampliaram-se as instituições de atendimentos e as modalidades de atuação desses estabelecimentos; no entanto, permaneceu viva a ideia de separação. Foi assim que se fundou, em 1926, o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento de pessoas com “deficiência mental”, como se chamava à época. Em 1954, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaë).

A LDB 4.024/61 apontou o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, sem distinguir como e em quais condições esses procedimentos seriam realizados. Quando, em 1971, se promulgou a nova LDB 5.692/71, pouco se avançou, pois o tratamento dado a essa questão foi genérico: dever-se-ia dedicar “tratamento especial” às pessoas com deficiência. Essa generalidade da legislação ampliou as práticas de separação e favoreceu o encaminhamento dos cidadãos e cidadãs com deficiência para as chamadas instituições e classes “especiais”.

Durante o período de Ditadura Militar no Brasil, quando não se avançou no campo das liberdades políticas, de expressão e de direitos humanos, a educação de pessoas com necessidades especiais ficou relegada às práticas pontuais e às campanhas assistenciais.

Foi com a abertura política e com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, que o direito humano à educação, como bem de todos, sem discriminação de raça, sexo, cor, origem, idade (art. 3º, inciso IV) passou a ser interpretado em consonância com os Pareceres e Normas internacionais¹³.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) define o reconhecimento das especificidades dos educandos e das educandas e a possibilidade de oportunidades educacionais apropriadas. Foi, no entanto, antes dela, por meio do Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que se edificou uma Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal.

Avanço significativo ocorreu por meio da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, quando se definiu:

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

(BRASIL, 2010a)

Essa Resolução ofereceu um elo fundamental entre as perspectivas de efetivação dos direitos humanos e a construção de espaços educativos organizados a partir dos princípios de cidadania, participação e possibili-

11. Artigo produzido por Rosângela Leite, especialmente para este Caderno de Formação (dez. 2011).

12. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2011.

13. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 1988. Artigo 3º, inciso IV.

Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 dez. 2011.



Diversidade e Direitos

dades de todos estarem juntos, vivenciarem os mesmos ambientes e desfrutarem das mesmas aprendizagens, conjugando igualdades e diferenças.

Os debates que se seguiram à promulgação da Resolução nº 4 no Brasil evidenciaram que o desafio à educação inclusiva merecia maior atenção. Assim, a primeira pergunta que devemos nos fazer é: como encaramos o desafio de inclusão das pessoas com deficiência em nossos espaços educativos? Quais são nossas experiências sobre este tema? Como elas informam nossas práticas?

4.1 Principais tipos de deficiência

Em termos gerais, considera-se deficiência os impedimentos de natureza física, mental e sensorial que criem empecilho, restrição, limitação ou dificuldade à plena participação nos mundos do viver. Existem muitos tipos de deficiência. Seguem os principais:

- **deficiência múltipla:** é a expressão usada para identificar pessoas que têm mais de uma deficiência associada;
- **deficiência intelectual:** terminologia que se usa para definir tempos mentais diferenciados e falhas nas habilidades relativas aos cuidados com pessoas, desempenho em afazeres, comunicação, cuidados pessoais e relacionamentos pactuados segundo normas de nossas vivências cotidianas;
- **deficiência auditiva:** dificuldade, limitação ou completa restrição de audição e fala;
- **deficiência visual:** dificuldade, limitação ou completa restrição de visão;
- **deficiência física:** alteração completa ou parcial em uma ou mais partes do corpo humano, acarretando o comprometimento das funções físicas.

Este quadro resumido, sobre os diferentes tipos de deficiências, aponta para a questão de como podemos enfrentar os desafios de uma educação inclusiva do ponto de vista da EJA.

Quais práticas, para uma educação inclusiva, já realizamos?
Como podemos avançar no sentido de um atendimento especializado, perante essas necessidades dos educandos e educandas?

4.2 Desafios da educação no campo da inclusão

Nossos desafios educacionais no campo da inclusão passam, em primeiro lugar, pelo reconhecimento de que as diferenças, os tempos de aprendizagem e os caminhos variados devem funcionar como subsídios inovadores à formação de uma cultura plural e à construção de horizontes comuns.

O uso da tecnologia assistiva¹⁴ tem se tornado um grande aliado no sentido de construir facilitadores à aprendizagem de educandos e educandas com deficiência. No entanto, este não

14. "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (ATA VII – Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) – Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Presidência da República). <www.assistiva.com.br>. Consultado em 16/1/2012.

Evelson de Freitas/Folhapress



Tetraplégico junto a equipamento adaptado para operar o computador.

é o único caminho. O acesso e a inclusão de pessoas com deficiência em nossos universos educativos podem funcionar como desencadeadores para a transformação de vivências de toda a comunidade de aprendizagem. A percepção de que a organização do percurso formativo deve ser gestada em meio às peculiaridades, aos interesses diversos e aos compromissos estabelecidos formarão pilares fundamentais sobre os quais será possível edificar uma nova cultura de compromisso, participação e divisão de responsabilidades sociais¹⁵.

IBGE revela: 45,6 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência.

Dados do Censo 2010 divulgados recentemente revelam que quase 24% da população brasileira – 45,6 milhões de pessoas – têm algum tipo de deficiência.

O percentual e o número surpreendem. As projeções de técnicos e entidades do setor estimavam um número perto de 30 milhões de pessoas nesta nova pesquisa. Agora, resultados preliminares do Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dão conta da existência de **45 milhões e 600 mil pessoas com algum tipo de deficiência em todo o país**.

Em relação ao último Censo Demográfico, realizado em 2000, há um expressivo crescimento no número de pessoas que declararam algum tipo de deficiência ou incapacidade. Naquela ocasião, 24.600.256 pessoas, ou 14,5% da população total, assinalaram algum tipo de deficiência ou incapacidade.

Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br>>. Acesso em: 26 nov. 2011

Pessoas com deficiência no Brasil (2) – 2010

População total: 190.755.799 (100,0%).

Pelo menos uma das deficiências investigadas: 45.623.910 (23,9%).

Nenhuma dessas deficiências: 145.084.578 (76,1%).

Fonte: IBGE – Censo demográfico 2010 – Resultados preliminares da amostra.

Para conhecer mais sobre deficientes

Filmes

Os Narradores de Javé

Eliane Café, 2003.

Fala sobre a necessidade de um povoado de escrever a sua história para que ele não desapareça. A história e a memória surgem, neste filme, como pressupostos de uma nova mediação cultural.

A árvore dos Tamancos

Ermanno Olmi, 1978.

O filme relata o cotidiano de famílias pobres na Itália, no início do século 20. O ato de estudar pode se transformar numa verdadeira batalha pela vida.

Ladrões de bicicletas

Vittorio de Sicca, 1948.

A bicicleta era meio de sustento da família central da trama. Recuperá-la pode ser uma boa forma de olhar para o outro e compreender as forças que regem o convívio humano.

Um dia, um gato

Az Prijde Kocour, 1963.

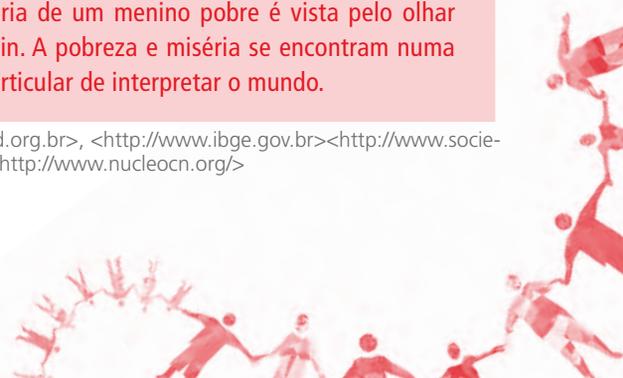
Cada cor representa, desde que o gato chegou à cidade, os valores humanos mais primitivos de cada um. A vida e os desejos tornam-se mais complicados do que as aparências lhes permitiam compreender.

O Garoto

Charles Chaplin, 1921.

A trajetória de um menino pobre é vista pelo olhar de Chaplin. A pobreza e miséria se encontram numa forma particular de interpretar o mundo.

15. Para conhecer mais sobre o tema veja os seguintes sites: <<http://www.anped.org.br>>, <<http://www.ibge.gov.br>><<http://www.sociedadedosol.org.br>>, <<http://www.asabrazil.org.br>>, <<http://www.ipea.gov.br>>, <<http://www.nucleocn.org/>> <<http://www.jongodaserrinha.org.br>>



Bebês

Thomas Balmès, 2010.

Documentário que acompanha o primeiro ano de vida de cinco bebês de culturas completamente distintas. As especificidades de cada cultura põem à prova nossos valores e crenças mais dissimulados.

Estamira

Marcos Prado, 2006.

Documentário que relata as condições de vida e trabalho de Estamira, mulher à margem dos equipamentos sociais e da dignidade para se viver.

Bicho de sete cabeças

Laís Bodanzky, 2001.

Este filme trata a questão da loucura, dos manicômios e da situação de separação às quais são expostos os deficientes mentais.

Artistas que abordam questões de gênero, raça, etnia e inclusão de portadores de pessoas com deficiências

Rosa Gauditano

Temática central: questão indígena no Brasil contemporâneo.

Goltran Guanaes

Temática central: exploração e resistência dos povos.

Ciron Franco

Temática central: Frans Krajcberg.

Ademir Martins

Temática central: rituais africanos.

David Alfaro Siqueiros

Temática central: possibilidades de lutas e revoluções.

Deoscoredes Maximiliano dos Santos (Mestre Didi)

Temática central: arte e religiosidade afro-brasileiras (escultura).

Rubem Valentim

Temática central: arte e religiosidade afro-brasileiras (pintura e escultura).

Heitor dos Prazeres

Temática central: o samba e os morros cariocas (pintura).



Abertura do Encontro de Enducandos e Educandas da EJA. Alagoas, 2011.

Pierre Verger

Temática central: religiosidade negra na África, Cuba e Brasil (fotografias).

Livros de literatura que podem ser abordados a partir das temáticas deste caderno

CALVINO, Ítalo. *O Visconde Partido ao Meio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Este livro trata de duas dimensões do humano. Separadas por um acidente, essas duas partes terão que mediar os seus conflitos, até que possam se tornar uma só.

GINZBURG, Natália. *Foi assim*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2001.

Feminista militante, Natalia Ginzburg viveu na Itália do pós-guerra, sofreu os resquícios de um mundo totalitário e expressou, por meio de sua obra, as desventuras e impasses daquela situação de gênero.

MÁRQUEZ, Gabriel García. *Relato de um Náufrago*. 33. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

História real de um náufrago tentando sobreviver sozinho no oceano. Este livro nos remete ao drama da existência, dos nossos limites e valores.

WOOLF, Virgínia. *Mrs. Dalloway*. Rio de Janeiro: Bruguera, 1972.

Este livro nos fornece um panorama dos limites entre questão de gênero, família e representações sociais. Além disso, força-nos a quebrar tabus e pensar sobre sexualidade, homossexualidade e compromissos.

5. Considerações finais

Sugestões didático-metodológicas de como trabalhar com os conteúdos deste caderno

1) Introdução ao tema

Os textos não falam por si só. Os temas e as fontes apresentados só fazem sentido quando confrontados com a realidade e quando apresentados de forma a criar impasses e dúvidas que serão solucionados durante o desenvolvimento das atividades. A introdução deve criar esse ambiente de inquietação a partir de problematizações e de desnaturalizações.

2) Acolhimento dos conhecimentos prévios

Quando nos confrontamos com dúvidas, por vezes, nos sentimos inseguros, incapazes. O acolhimento dessas inseguranças e o encorajamento para a nova empreitada devem compor momento fundamental. Lembrem-se, ninguém erra por desejo de errar. O erro é sempre uma tentativa de acerto, portanto é necessário não só desconstruir a visão negativa do erro como também pensar que para cada situação de erro devem ser construídas intervenções que venham a ajudar o educando ou educanda a ter consciência de onde e por que errou.

3) Articulação do campo semântico

Um novo saber vem cercado por novos conceitos, espacialidades, experiências de povos. A novidade só pode se tornar familiar se for apresentada, convidada a entrar em nossas vidas. A variedade de suportes textuais, a análise da materialidade dos impressos, a recuperação de suas histórias de circulação são importantes neste momento.

4) Proposição do tema e problematização

Não existe boa resposta sem a formulação de uma boa pergunta. Ao apresentar o tema, o educador ou educadora pode, de acordo com a realidade, as contradições e impasses daquela comunidade, formular alguns questionamentos que sirvam como um primeiro desencadeador de diálogos e aprendizagens.

5) Estabelecimento dos objetivos a serem alcançados

O navegador traça sua rota antecipadamente. Não significa que vá segui-la à risca, mas, sem traçá-la pode andar em círculo por meses a fio. Assim são traçados, em diálogo com os alfabetizados, os objetivos de aprendizagem, que servem de guia e nos permitem a modificação consciente do percurso.

6) Acolhimento de dúvidas e questionamentos

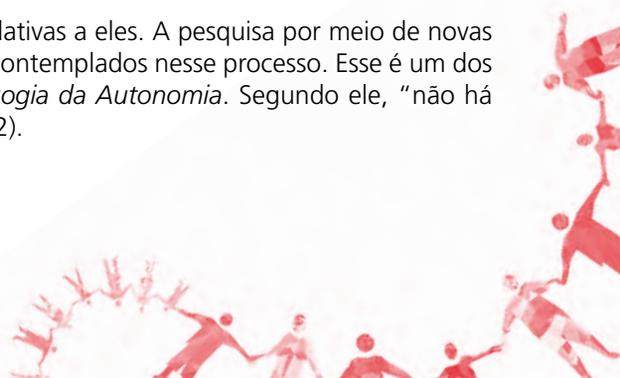
A dúvida é o termômetro mais seguro de que a sala se envolveu no tema de estudo. As dúvidas devem ser acolhidas, compartilhadas com a sala e compor pontos fundamentais para pesquisas e desdobramentos das aprendizagens. Mas, lembrem-se, é preciso avançar no sentido de ampliar a compreensão e diminuir as dúvidas progressivamente.

7) Retomada dos saberes construídos

A tarefa de retomar e questionar sobre as aprendizagens, além de criar um espaço avaliativo, é instrumento que aprimora a habilidade de lidar com o tempo, com a memória e com os esquecimentos. Em salas de EJA, torna-se fundamental a retomada dos saberes construídos.

8) Ampliação dos saberes construídos

As aulas não pretendem esgotar os temas, nem as fontes relativas a eles. A pesquisa por meio de novas fontes, os desdobramentos e os interesses pessoais devem estar contemplados nesse processo. Esse é um dos vinte e sete saberes que Paulo Freire aponta em seu livro *Pedagogia da Autonomia*. Segundo ele, "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE, 1997, p. 32).



9) Aceitação de temas e procedimentos inesperados

Não sabemos tudo. Podemos aprender muito, afinal, somos seres inacabados, “pois onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 1997, p. 55). Temas e procedimentos novos devem ser absorvidos ao longo do trabalho.

10) Fechamento/sistematização

Mesmo que os temas não se esgotem, o fechamento das atividades é momento fundamental. Ele possibilita a síntese, valorosa na produção de novos saberes.

11) Desdobramentos

Os projetos construídos (com base nos eixos: diversidade étnico-racial, gênero, sexualidade e pessoas com deficiências) comportam desdobramentos e ações efetivas na comunidade de aprendizagem. Nesse sentido, as novas aprendizagens devem servir para transformar a realidade que nos cerca.

A rotina de trabalho

As ações de organizar a sala, criar hábitos de convívio e orientar as tarefas criam um espaço de sociabilidade onde os diferentes sujeitos têm autonomia e, ao mesmo tempo, responsabilidades. Esse espaço, denominado por Paulo Freire como Círculo de Cultura¹⁶, favorece não só a aprendizagem dos códigos linguísticos e matemáticos, mas também a construção de princípios de convivência, de participação e de construção coletiva.

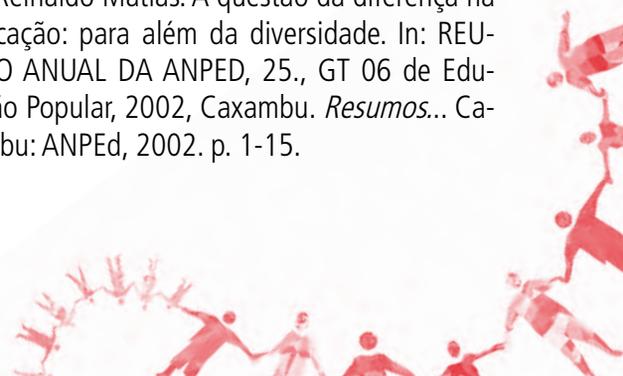
Ao passo que a rotina de trabalho se torna clara, os educandos têm acesso aos caminhos da aprendizagem e podem, portanto, modificá-los, questioná-los e criar estratégias próprias para adquirir as mesmas aprendizagens. Jovens, adultos e idosos, com frequência, usam caminhos particulares para aprender algo, guardar uma informação, decodificar uma fonte, porque assim o fizeram durante suas vidas e porque, de acordo com suas vivências, construíram caminhos mentais que nós mesmos desconhecemos ou pouco utilizamos. Assim, a discussão e deliberação coletiva de uma rotina e a tomada de posição quanto às formas de apreender são consideradas aqui duas aprendizagens fundamentais em EJA.

Ter acesso aos caminhos de construção dos saberes se torna, por outro lado, uma grande responsabilidade já que o educador ou educadora não concentra – sozinho – o saber, nem as respostas, nem a tarefa de pesquisar sobre o que não se sabe. Essa é uma tarefa conjunta.

16. Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 1994, p. 155 apud PADILHA, 2004, p. 168).

Referências

- ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis. *Construção Coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: Unesco/MEC/Raaab, 2008. p. 221-241.
- BATESON, Gregory. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Tradução Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Rodrigues Alves, 1986.
- BAUMAN, Zigmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BORRILLO, Daniel. A Homofobia. In: LIONCIO, T.; DINIZ, D. (Org.). *Homofobia & Educação*. Brasília: Ed. UnB, 2009. p. 18.
- BRASIL. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. *Brasil sem homofobia*. Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Elaboração: André Luiz de Figueiredo Lázaro. Organização e revisão de texto: Cláudio Nascimento Silva e Ivair Augusto Alves dos Santos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004a.
- _____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 dez. 2011.
- _____. *Decreto 4.377/02*. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <www.direito.caop.pr.gov.br/arquivos/>. Acesso em: 28 dez. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 4/2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010a. Seção 1, p. 824, artigo 3º. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 7 jan. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular Para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental*. Brasília, DF, 2002b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2011.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Diversidade religiosa e Direitos Humanos*. Brasília, DF, 2004b.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília, DF, 2010b.
- CERQUEIRA, Elizabeth Kipman. Sentido da sexualidade humana. In: *Sexualidade, gênero e desafios bioéticos*. São Caetano do Sul: Difusão; Amazonas: Centro de Bioética da Amazônia, 2011. p. 73-128.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Positivo, 2009.
- Censo Demográfico 2010. Resultados DOU em 04/11/2010. Consultado em 30/12/2011.
- Diário Oficial da União de 04/11/2010. In: <http://www.ibge.gov.br>. Diário Oficial da União.
- FLEURI, Reinaldo Matias. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., GT 06 de Educação Popular, 2002, Caxambu. *Resumos...* Caxambu: ANPEd, 2002. p. 1-15.



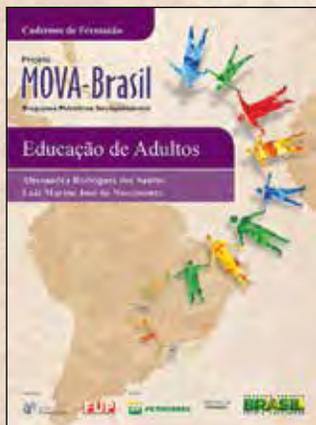
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, Maria Ester de; DANTAS, Marcelo (Org.). *Diversidade sexual e trabalho*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- GAUTHIER, Jacques. Negro, Índio, Branco... crítica da razão excludente: uma visão sociopoética. In: FLEURI, Reinaldo Matias; GRANDO, Beleni Salette (Org.). *Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área da educação*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001. p. 55-72.
- HABERMAS, Jürgen. *Verdade e Justificação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- HADDAD, Sérgio. *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Global, 2007.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora. Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 2008.
- KLEIMAN, Angela (Org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- LEITE, Rosângela F. *Nos Limites da Exclusão*. São Paulo: Alameda, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.
- _____. Currículo, gênero e sexualidade. O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: _____ (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____; FELIPE, Jane; GOELLHER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MENDES, Leorcino Léo. Presença LGBT na mídia. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 155-162.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre, Meridional, 2005.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Global, 2006.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo Intertranscultural*. Novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.
- _____. *Currículo intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente*. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- _____. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 166-176.
- _____. *Educar em todos os cantos*. Reflexões e Canções por uma educação Intertranscultural. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.
- _____; FAVARÃO, Maria José; MORRIS, Erick; MARINE, Luiz (Org.). *Educação para a cidadania Planetária: Currículo intertransdisciplinar em Osasco*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- _____. Círculo de Cultura e Currículo. In: *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: 2004, Cortez/IPF, p. 160-181.
- PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; ADRIANO, Ana Livia. Educação em direitos humanos: abordagens teórico-metodológica e ético-política. In: PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei Moraes (Org.). *Educação, participação política e direitos humanos*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. p. 15-29.
- PIOVESAN, Flávia; PIMENTEL, Silvia. Conspiração contra a impunidade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 nov. 2002. Opinião, Tendência/Debates, p. 2.
- PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY,

- Vilma (Org.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 60-71.
- Revista Inclusão*, jul. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2>>. Acesso em: 30 dez. 2011.
- ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SAFFIOTI, H. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1997.
- SARAIVA, Luiz Alex Silva. Além dos estigmas profissionais. In: FREITAS, Maria Ester de; DANTAS, Marcelo (Org.). *Diversidade sexual e trabalho*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 149-168.
- SEFFNER, Fernando. Identidade de gênero, orientação sexual e vulnerabilidade social: pensando algumas situações brasileiras. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 39-50.
- SIGNORINE, Inês. *O Ensino e a Formação do Professor de Educação de Jovens e Adultos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 26 nov. 2011.
- _____. *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 26 nov. 2011.
- _____. *Relatório Sobre Inovações em Educação Básica de Adultos*. Santiago, Chile, 1995.
- VALENTE, Ana Lúcia. Os Negros, a Educação, e as Políticas de Ação Afirmativa. In: FAVERO, Osmar; IRELAND, Timoty Denis. *Educação como Exercício de Diversidade*. Brasília, DF: Unesco/MEC/ANPEd, 2007. p. 251-268.
- VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

Sites acessados e indicados

- <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br>><http://www.anped.org.br>
- <http://www.ibge.gov.br>
- <http://www.sociedadedosol.org.br>
- <http://www.asabrasil.org.br>
- <http://www.ipea.gov.br>
- <http://www.nucleocn.org/>
- <http://www.jongodaserrinha.org.br>
- <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=sexo/> Acesso em 30 de dezembro de 2011). <http://www.assistiva.com.br>. Consultado em 16/01/20012.
- http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1099&id_pagina=1
- <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2>. Acesso em: 30 dez. 2011.

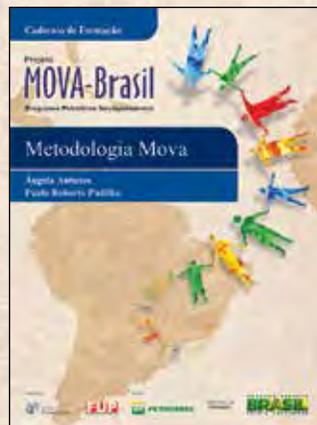




Educação de Adultos

Alessandra Rodrigues dos Santos
Luiz Marine José do Nascimento

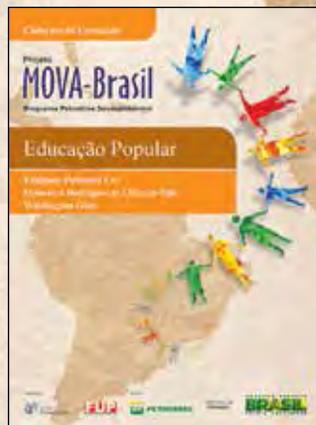
Concepção de Educação de Adultos, de conhecimento e de aprendizagem. Educação Libertadora. Educação Popular. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Principais contribuições das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, Diretrizes Nacionais da EJA.



Metodologia Mova

Ângela Antunes
Paulo Roberto Padilha

Raízes históricas do Mova: características, estrutura e funcionamento. Leitura do Mundo. Círculos de Cultura. Método Paulo Freire. Registro e sistematização de dados da realidade. Cultura e Currículo. Projeto Eco-Político-Pedagógico. Proposta Pedagógica, Avaliação da aprendizagem e Avaliação institucional.



Educação Popular

Emiliano Palmada Liu
Francisca Rodrigues de Oliveira Pini
Washington Góes

Concepção de Educação Popular na perspectiva do campo democrático popular. Histórico da Educação Popular no Brasil e na América Latina. Contribuições centrais de Paulo Freire à Educação Popular; Educação Popular como concepção de educação. Mobilização e Articulação social.



Economia Solidária

Ângela Antunes
Juliana Fonseca de Oliveira Neri
Roberta Stangherlim

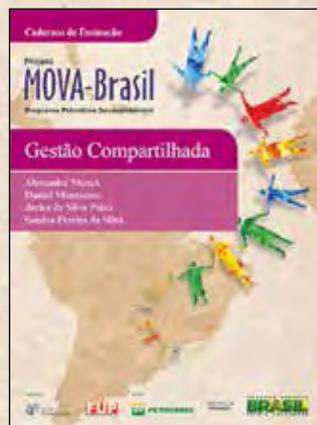
Trabalho, emprego e renda. Fundamentos, concepção e características da Economia Popular e Solidária. Economia Solidária como práxis pedagógica. Contribuições à reflexão sobre educação e qualificação profissional. Sustentabilidade e bem-viver.



Diversidade e Direitos

Mariana Galvão
Paulo Roberto Padilha
Rosângela Leite

Linguagem, cultura e direitos humanos na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Diversidade Étnico-racial, Diversidade de Gênero, Diversidade Sexual e Inclusão das pessoas com deficiência no Projeto MOVA-Brasil.



Gestão Compartilhada

Alexandre Munk
Daniel Montezano
Sandra Pereira da Silva

Fundamentos, princípios e orientações práticas relacionadas às dimensões administrativa, financeira e de gestão das pessoas. Subsídios para a organização do trabalho relacionado ao Projeto MOVA-Brasil.



Água, energia e mudanças climáticas

Sheila Cecon
Sonia Couto

Reflexões sobre o contexto socioambiental brasileiro, a disponibilidade de água, o abastecimento de energia, as mudanças climáticas e a atuação dos movimentos sociais na construção de estratégias de enfrentamento



Avaliação do processo de ensino e aprendizagem

Alessandra Rodrigues dos Santos
Sonia Couto

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação dialógica e cidadã e o portfólio como caminhos para a avaliação processual no Projeto MOVA-Brasil. O acompanhamento processual da aprendizagem e o encaminhamento do educando para a continuidade dos estudos. A avaliação institucional.

Projeto

MOVA-Brasil

Programa Petrobras Socioambiental