



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

KARLA DE OLIVEIRA SANTOS

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: IMPLICAÇÕES CURRICULARES PARA UMA
SOCIEDADE MULTICULTURAL**

Maceió
2011

KARLA DE OLIVEIRA SANTOS

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: IMPLICAÇÕES CURRICULARES PARA UMA
SOCIEDADE MULTICULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Edna Cristina do Prado

Linha de Pesquisa: História e Política da Educação

Maceió
2011

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

- S237r Santos, Karla de Oliveira.
As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos :
implicações curriculares para uma sociedade multicultural / Karla de Oliveira
Santos. ó 2012.
122 f. : il.
- Orientador: Edna Cristina do Prado.
Dissertação (Mestrado em Educação) ó Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.
Maceió, 2012.
- Bibliografia: f. 110-117.
Anexos: f. 118-122.
1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação ó Relações étnico raciais.
3. Currículo educacional. 4. Livro didático. 5. Lei 10.639/2003. I.Título.

CDU: 374.7:323.14

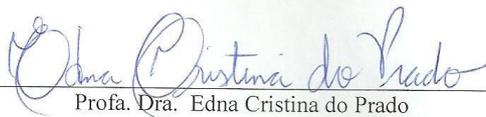
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural.

KARLA DE OLIVEIRA SANTOS

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 15 de junho de 2011.

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Edna Cristina do Prado
(orientadora - CEDU-UFAL)



Profª. Dra. Cicera Nunes (URCA)
(Examinadora Externa)



Profª. Dra. Nanci Helena Rebouças Franco (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

À minha amiga, companheira e cúmplice, Izabella da Silva
Vieira, pelo grande apoio e incentivo para a concretização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

É difícil chegar ao fim de uma longa trajetória e reconstituir as diversas presenças que a marcaram. Nessa tarefa, corro o risco do esquecimento de pessoas que marcaram - e marcam - minha trajetória acadêmica. A começar pelo nascer do projeto até chegar à concretude de minha dissertação, fui cercada de pessoas amigas, amizades velhas e novas que participaram dessa caminhada.

Agradeço,

A Deus pela força e bênçãos durante a minha caminhada.

Aos meus fãs incondicionais, Carlos e Ângela, meus pais queridos e amados.

Ao meu esposo Tiago, pela paciência, amor, dedicação e companheirismo, que soube como ninguém, enxugar lágrimas e transformá-las em paz e alegria.

Às minhas filhas Maria Eduarda e Ana Júlia, essências de minha vida que enchem de sabor meu caminho.

À minha Vovó Neci (*in memoriam*) que me guia em minha vida, esteja onde estiver e que encheu de luz o meu caminho durante sua passagem pela Terra.

Ao meu irmão Júnior, meus cunhados Tales e Tácio (irmãos de coração) pela constante paciência e carinho.

Aos meus sogros, Sebastião e Betânia, pelo incentivo, solidariedade e por estarem prontificados a me ajudar sempre que precisei.

Aos meus familiares, em especial à minha prima Vitória, pelas orações e sabedoria.

À minha orientadora, Dra. Edna Cristina do Prado, pela acolhida, paciência, dedicação e leitura cuidadosa e atenciosa das “dezenas” de páginas, como também pelo carinho e amizade construídos.

Ao professor Dr. Moisés de Melo Santana, que plantou a semente do conhecimento a respeito da discussão étnico-racial e multicultural, que mesmo distante, deixou um legado inestimável nesta Instituição de Ensino, obtendo de forma (in) direta como um dos frutos a realização desse trabalho.

À professora Nanci Helena Rebouças Franco, pelas contribuições nas discussões férteis da disciplina Relações Raciais na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas e do Grupo de Pesquisa Relações Raciais e Educação.

À professora Cícera Nunes, que faz parte dessa banca e que se dispôs para a realização desse momento trazendo contribuições inestimáveis.

Às minha amigas dessa caminhada, Izabella e Wanessa, formando um triângulo de reciprocidade, lealdade e troca de conhecimentos.

Ao meu amigo Gustavo, pela solidariedade e disponibilidade em me ajudar com alguns detalhes desse trabalho.

Aos colegas da turma do mestrado 2009, pela convivência carinhosa.

Aos grupos de pesquisa Teoria e Prática da Educação de Jovens e Adultos, Multidisciplinar da Educação de Jovens e Adultos e Relações Raciais e Educação pela contribuição nas experiências vividas e nos saberes tecidos.

Aos sujeitos envolvidos na pesquisa, pela contribuição para esse trabalho.

A todos, professores e funcionários do CEDU/PPGE/UFAL e companheiros que de forma direta ou indireta, com grandes ou pequenos, mas significativos gestos contribuíram para a realização desse trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL, pelo apoio financeiro.

Às vozes silenciadas, negros, homossexuais, mulheres, jovens, adultos, idosos, deficientes físicos e demais segmentos, considerados de grupos subalternos e que lutam contra preconceitos e discriminações muitas vezes presentes na sociedade brasileira.

Encontrei minhas origens
Em velhos arquivos
...livros
Encontrei em malditos objetos
Troncos e grilhetas
Encontrei minhas origens
No leste
No mar em imundos tumbeiros
Encontrei em doces palavras
...cantos
Em furiosos tambores
...ritos
Encontrei minhas origens
Na cor de minha pele
Nos lanhos de minha alma
Em mim
Em minha gente escura
Em meus heróis altivos
Encontrei
Encontrei-as enfim
Me encontrei
(Encontrei minhas origens em Roteiro dos Tantãs
– Oliveira Silveira)

RESUMO

A pesquisa partiu da problemática de compreender a Educação de Jovens e Adultos - EJA como possuidora de um caráter inter/multicultural, com seus sujeitos marcados por uma diversificada configuração identitária. Diversidade esta, muitas vezes invisibilizada ou estereotipada nas políticas públicas curriculares, que não reconhecem a dinâmica da constituição da diversidade étnico-racial brasileira. Nosso objetivo é analisar como as questões étnico-raciais são abordadas, discutidas e problematizadas na EJA, a partir do marco temporal da promulgação da Lei 10.639/2003 e do Parecer 03/2004, investigando a coleção de livros didáticos adotada para o segundo segmento dessa modalidade de ensino, que equivale no município de São Miguel dos Campos - AL, às séries finais do ensino fundamental. A modalidade é subdividida em duas etapas: 3ª etapa (5ª e 6ª séries) e 4ª etapa (7ª e 8ª séries), uma vez que, o município não possui uma proposta curricular oficial. A pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como método à análise documental e como técnica a análise de conteúdo (Bardin, 2009). O levantamento bibliográfico dado a diversidade da produção de trabalhos que tratam da Educação de Jovens e Adultos, Currículo, Multiculturalismo e Inter/Multiculturalidade, Relações Étnico-Raciais e o Livro Didático selecionamos alguns. Para o estudo da história da Educação de Jovens e Adultos em: Paiva (2003) e Beiseguel (2004). Para as discussões curriculares utilizamo-nos dos estudos de: Apple (1989; 2006), Silva (1995; 1996; 2000; 2005), Moreira (2001; 2007), Moreira e Silva (2005). No que concerne às discussões sobre Multiculturalismo e Inter/Multiculturalidade adotamos Freire (1992), McLaren (1997), Souza (2001), Fleuri (2003), Hall (2003), Santos (2003 ; 2005) e Torres (2003) e como referenciais para as Relações Étnico-Raciais tomamos Munanga (1996) , Cashmore (2000), Guimarães (2002; 2004; 2008). Para os estudos sobre o Livro Didático utilizamos os estudos de Choppin (2004) e Silva (1995; 2001; 2009). E finalmente, o ideário freireano a partir de suas obras: (1987; 1992; 1996; 2009). A análise realizada identificou a dificuldade de incorporação da pluralidade e da alteridade de forma positiva no currículo oficial e especificamente no Livro Didático, limitando às questões étnico-raciais à submissão do povo negro, estereotipia e discriminações. Esse artefato possui uma significativa importância nas práticas curriculares e precisa ser reconstruído sobre a ótica de visibilidade do diverso. Sendo assim, a desmistificação do mito da democracia racial no Brasil, o respeito às diferenças e a dignidade humana e a contemplação da diversidade nas práticas curriculares, são desafios postos à escola de Educação de Jovens e Adultos, afinal estes sujeitos são, vivem e convivem com a diversidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Relações Étnico-Raciais. Currículo. Livro Didático. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

The study started from the problem of understanding the Youth and Adult Education - adult education as having a character inter / multicultural, with its diverse subjects marked by an identity configuration. Diversity is often stereotyped or invisibly in public policy curriculum, which does not recognize the dynamics of the formation of ethno-racial diversity in Brazil. Our goal is to analyze how ethnic and racial issues are addressed, discussed and problematized in adult education from the timeframe of the enactment of Law 03/2004 10.639/2003 and Opinion, investigating the collection of textbooks adopted for the second segment of this type of education that is equivalent in São Miguel dos Campos - AL, the final grades of elementary school. The mode is divided into two phases: Phase 3 (5th and 6th grade) and 4th round (7th and 8th grades), since the city has no official curriculum. The research is qualitative in nature, and as a method of documentary analysis as a technique and content analysis (Bardin, 2009). The literature given the diversity of the production of works that deal with the Youth and Adult Education, Curriculum, Multiculturalism and Inter / Multiculturalism, Racial-Ethnic Relations and Textbook select few. To study the history of the Youth and Adult: Paiva (2003) and Beiseguel (2004). For discussions of the curriculum we use-studies: Apple (1989, 2006), Silva (1995, 1996, 2000, 2005), Moreira (2001, 2007), Moreira and Silva (2005). With regard to discussions of multiculturalism and inter / multicultural adopt Freire (1992), McLaren (1997), Souza (2001), Fleur (2003), Hall (2003), Santos (2003, 2005) and Torres (2003) and as reference to the Racial-Ethnic Relations took Munanga (1996), Cashmore (2000), Guimarães (2002, 2004, 2008). For studies on the textbooks used in the studies Choppin (2004) and Silva (1995, 2001, 2009). And finally, Freire's ideas from their works: (1987, 1992, 1996, 2009). The analysis identified the difficulty of incorporating the plurality and otherness in a positive way in the official curriculum and specifically Textbook, limited to issues ethnic and racial submission of black people, stereotyping and discrimination. This artifact has a significant importance in the curriculum and practices need to be rebuilt on the optical visibility of the diverse. Thus, the demystification of the myth of racial democracy in Brazil, respect for differences and human dignity and the contemplation of diversity in curriculum practices, challenges are offered for school Youth and Adults, after all these guys are live and coexist with diversity.

Keywords: Youth and Adult Education. Racial-Ethnic Relations. Curriculum. Textbooks.Law 10.639/2003.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de escolas públicas que atendem a EJA no município de São Miguel dos Campos - AL.....	49
Tabela 2 - Distribuição dos educandos da EJA do município de São Miguel dos Campos - AL.....	50

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa do Livro Didático Construindo a Cidadania por Meio dos Temas Transversais: Educação de Jovens e Adultos, Ed. Difusão Cultural do Livro, 2006.....	71
Figura 2- Figuras com traçados infantilizados	72
Figura 3- Figuras de telas Nossa gente brasileira – 3ª etapa- 5ª série, capítulo 4.....	77
Figura 4 – Figura de uma índia sendo capturada – 3ª etapa- 5ª série, capítulo 4.....	78
Figura 5 – Figura de índios pescando – 3ª etapa- 5ª série, capítulo 4.....	78
Figura 6- Figura de uma pintura que retrata o cotidiano dos engenhos de açúcar - 3ª etapa - 6ª série, capítulo 1.....	81
Figura 7- Figura da reprodução da tela de Benedito Calixto, retratando Domingos Jorge Velho – 3ª etapa – 6ª série, capítulo 1	89
Figura 8- Figura de um negro sendo castigado - 3ª etapa- 6ª série, capítulo 2.....	90
Figura 9- Figura de um quadro de curiosidades sobre a Semana de Arte Moderna de 1922 - 3ª etapa - 6ª série, capítulo 5.....	92
Figura 10- Figura de negros trabalhando na exportação do café - 3ª etapa - 6ª série, capítulo 5	93
Figura 11- Figura da imagem do modo de vida dos indígenas – 4ª etapa – 7ª série, capítulo 1	95
Figura 12- Figura de um quadro Pense nisso sobre o filme Cleópatra LD da 4ª etapa - 7ª série, capítulo 2.....	97

SIGLAS E ABREVIACÕES

- ANPED** - Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa
- CEAA** - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, realizada em 1947
- CEPLAR** - Campanha de Educação Popular da Paraíba, realizada na década de 1960
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COMED** - Conselho Municipal de Educação de São Miguel dos Campos- AL
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- CONFITEA** - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FNB** - Frente Negra Brasileira
- FUNAI** - Fundação Nacional do Índio
- GT** - Grupo de Trabalho
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- LD** - Livro Didático
- LD`s** - Livros Didáticos
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEB** - Movimento de Educação de Base
- MNU** - Movimento Negro Unificado
- MOBRAL** - Movimento de Alfabetização, realizado na década de 1970
- MOVA** - Movimento de Alfabetização, realizado na década de 1990
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEE** - Plano Estadual de Alagoas
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PNLA** - Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
- SINTEAL** - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
- TEN**- Teatro Experimental do Negro
- UHC**- União dos Homens de Cor

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO.....	16
1 O MOSAICO ÉTNICO-RACIAL: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES DE UMA PERSPECTIVA CURRICULAR INTER/MULTICULTURAL.....	19
1.1 Contextualizando a Educação de Jovens e Adultos.....	19
1.1.1 A História da Educação de Jovens e Adultos, o Papel dos Materiais Didáticos e a Mobilização Negra.....	20
1.2 A Construção do Mosaico Linguístico-Cultural Brasileiro.....	27
1.3 A Inter/Multiculturalidade na EJA.....	33
1.4 O Multiculturalismo e a EJA.....	38
1.5 O Currículo e o Livro Didático da EJA.....	41
2 O PROCESSO METODOLÓGICO: QUESTÕES DE PESQUISA, O UNIVERSO PESQUISADO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	47
2.1 Questões de Pesquisa.....	47
2.2 O Universo Pesquisado.....	48
2.2.1 A Caracterização do Lócus da Pesquisa.....	48
2.3 Procedimentos de Análise.....	53
2.3.1 A Pesquisa Bibliográfica.....	54
2.3.2 A Análise Documental.....	55
2.3.3 Análise de Conteúdo.....	57
2.3.4 A Análise dos Dados.....	57
3 A ANÁLISE DA BASE LEGAL: ALGUNS INDICATIVOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	59
3.1 Avanços na Base Legal: a Presença da Diversidade Étnico-Racial.....	65
3.2 As Relações Étnicas e Raciais na Legislação Alagoana.....	68
3.3 Uma Breve Análise sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	71
4 O LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ADOTADO NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DOS CAMPOS- AL E OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA.....	76
4.1 A Análise da Coleção Didática da 3ª Etapa.....	79
4.1.1 A 3ª Etapa-5ª Série.....	79
4.1.2 A 3ª Etapa - 6ª Série.....	86

4.2 A Análise da Coleção Didática da 4ª Etapa.....	93
4.2.1 4ª Etapa- 7ª Série.....	93
4.2.2 4ª Etapa- 8ª Série.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS.....	118

APRESENTAÇÃO

Mas pode um homem escravizar outro homem?
O homem negro não é melhor que o homem branco, nem pior.
A pele branca não é pior que a pele negra, branca, vermelha, amarela.
É apenas a roupa que veste um homem-animal nascido do amor,
criado para pensar, sonhar e fazer outros homens com amor.
(A cor do homem - Milton Nascimento e Fernando Brant)

A definição por um pertencimento étnico é algo complexo para nós brasileiros, devido à miscigenação que ocorreu na história do Brasil, muitas vezes causada pela violência e subordinação sofrida por algumas raças que formaram este país. Nesse sentido, me autodefino como parda, por ter em meu fenótipo, traços do povo negro e branco, partindo do pressuposto de que uma raça não se sobressai em relação à outra, por ser filha de mãe negra e pai branco, apesar de que no imaginário da sociedade me enquadro para alguns na raça branca.

O aprofundamento da temática sobre a qual venho me debruçando desde a graduação em Pedagogia pela UFAL, a partir do projeto de pesquisa Concepções de Multiculturalismo e Etnicidade Subjacentes às Teses e Dissertações de Mestrado e Doutorado e os Processos Constitutivos da Diversidade Cultural Brasileira, financiado pela agência de fomento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ culminou entre tantos outros trabalhos com esse estudo.

Na graduação tive a oportunidade de participar do referido projeto de pesquisa e pude realizar leituras a partir de alguns teóricos como: Peter McLaren, Boaventura de Souza Santos, Kabengele Munanga, Stuart Hall, Reinaldo Fleuri, entre tantos outros. Durante os dois anos de pesquisa que me aproximaram do debate educacional multicultural e étnico-racial, produzi minha monografia intitulada Diversidade Cultural, Educação Multicultural, Parâmetros Curriculares Nacionais: Implicações para o Currículo da Escola. Após a realização desse trabalho produzi entre tantos outros, um artigo intitulado Currículo, Racismo e Prática Docente para uma Sociedade Multicultural, fruto da Especialização em Gestão Escolar pela UFAL.

Contudo, participei de eventos de cunho científico, apresentando minhas reflexões sobre a temática e compreendendo que é um espaço de socialização e de novas

alternativas para que essas discussões ganhem papel de destaque no meio educacional, ora vista muitas vezes como algo desnecessário, resquícios ainda do mito da democracia racial.

Realizei leituras de forma exaustiva sobre as discussões étnico-raciais e minha prática enquanto professora da educação básica do município de São Miguel dos Campos-AL, me fizeram aproximar-me do meu objeto de análise para o mestrado, pois compreendo que teoria e prática são indissociáveis, formando um tripé com a reflexão.

Atuei como alfabetizadora de jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado, fui professora da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental e da EJA. Toda a experiência profissional me fez ter o desejo de pesquisar através do Mestrado em Educação Brasileira, do Programa de Pós- Graduação em Educação, da UFAL, em Maceió-AL, como a discussão étnico-racial era discutida na EJA, por ser algo que me instigava devido à carência de pesquisas que colocassem a EJA como objeto de análise e por ser esses sujeitos serem marcados de uma diversidade cultural e étnico-racial, composta em sua maioria por pretos e pardos, grupos considerados algumas vezes como subalternos e marginalizados da sociedade, além de demonstrar o meu comprometimento maior e compromisso social com os educandos jovens e adultos. Atualmente sou professora da Universidade Federal de Alagoas e essas discussões se fazem presentes em minha prática docente, por lecionar em turmas de licenciaturas diversas, no qual estarão formando futuros professores e que muitas vezes essas discussões são silenciadas ou negligenciadas na formação de professores, principalmente quando esse *locus* não é o Curso de Pedagogia.

INTRODUÇÃO

No processo de educação não há uma desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente (VIEIRA PINTO, 2007, p.118).

A pesquisa foi realizada no município de São Miguel dos Campos, estado de Alagoas, em uma escola da rede pública municipal de ensino que atende ao 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA. A rede possui 5 escolas que atendem a essa modalidade, sendo que dessas, apenas 3 atendem o 1º segmento e 2º segmento. A partir do levantamento de dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação, a instituição de ensino foi escolhida por ser a única a atender todas as etapas do 2º segmento, ou seja; da 5ª à 8ª séries¹, diferenciadas das demais que não atendem o 2º segmento completo, sendo esse um dos critérios selecionados pela escolha.

Nosso objetivo foi analisar como as relações étnico-raciais são discutidas e problematizadas na Educação de Jovens e Adultos, a partir da coleção de Livros Didáticos - LD's adotada para o 2º segmento na rede municipal, tendo como marco temporal e legitimador da análise a Lei 10.639/2003 e o Parecer 03/2004, no quais tornam obrigatória a incorporação das discussões sobre a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo oficial das escolas de educação básica.

Utilizamos para análise uma base legal considerada pertinente para o estudo, almejando compreender a possível presença ou ausência da temática em estudo e a coleção de LD's, buscando respostas para o nosso problema inicial, analisando como as relações étnico-raciais estão sendo abordadas, discutidas e problematizadas na Educação de Jovens e Adultos, com enfoque no Livro Didático - LD do 2º segmento adotado na rede pública de ensino do município de São Miguel dos Campos, estado de Alagoas e suas implicações curriculares para uma sociedade multicultural. A pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como método a análise documental e como técnica a análise de conteúdo (BARDIN, 2009), propiciando uma reestruturação das idéias para uma maior clareza do nosso objeto de pesquisa.

¹ Durante o desenvolvimento do trabalho adotaremos o vocábulo série por ser proposto em alguns documentos legais e pela coleção de livros didáticos analisados.

O trabalho está organizado em quatro capítulos assim dispostos: o capítulo 1 intitulado **O Mosaico Étnico-Racial: Distanciamentos e Aproximações de uma Perspectiva Curricular Multicultural** expõe o referencial teórico utilizado pela pesquisadora para suscitar algumas reflexões acerca do nosso objeto de estudo, apresentando a história da EJA e sua relação com os materiais didáticos, a construção do mosaico lingüístico-cultural brasileiro a partir do ideário da busca por uma identidade nacional, as teorias de Multiculturalismo, a Inter/Multiculturalidade e a EJA, bem como sua relação com o currículo e o livro didático, almejando aproximar o leitor do nosso objeto de análise.

O capítulo 2, **O Processo Metodológico: Questões de Pesquisa, O Universo Pesquisado e Procedimentos de Análise**, apresenta o caminho metodológico percorrido pela pesquisadora, através de algumas questões pertinentes para a pesquisa, a caracterização do universo pesquisado e os procedimentos e as técnicas utilizadas para a análise.

Já o terceiro capítulo, **A Análise da Base Legal: Alguns indicativos das Relações Étnico-Raciais**, inicia a análise dos dados a partir da base legal pertinente para o nosso objeto de estudo, analisando documentos de âmbito internacional, nacional e estadual, verificando a possível visibilidade da diversidade étnico-racial brasileira na base legal que concerne à educação.

O último capítulo, **O Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos e os Múltiplos Olhares sobre a Diversidade Étnico-Racial Brasileira**, apresenta a análise da coleção de LD's adotada pelo município de São Miguel dos Campos - AL para o 2º segmento da EJA, na Área de Ciências Sociais, na disciplina de História, realizando algumas inferências acerca do nosso objeto de análise, pautada no referencial teórico e na base legal da educação que norteia a pesquisa, mas também na base legal pertinente à educação, a fim de responder aos objetivos da pesquisa.

Por fim, apresenta-se as **Considerações Finais**, retomando algumas discussões iniciais, realizando algumas reflexões acerca da análise, objetivando repensar como a legislação promulgada que insere no currículo oficial brasileiro a temática História, Cultura, Memória e Pertencimento chegue efetivamente a todas as escolas de EJA, com o objetivo de diminuir os dados estatísticos negativos referentes ao analfabetismo de jovens e adultos, insucesso escolar, discriminação racial e social, muitas vezes presentes

nas práticas educativas e curriculares, como também o levantamento de questões que podem ser aprofundadas em trabalhos posteriores.

O trabalho pode ser considerado um marco inicial para que as discussões étnico-raciais sejam analisadas também na EJA, contribuindo para reflexões que possam desconstruir preconceitos, racismos, discriminações e segregações que se fazem muitas vezes presentes no cotidiano escolar e que geram o insucesso escolar destes sujeitos, já marcados por uma trajetória de fracasso escolar, que conseqüentemente culmina em uma maior desigualdade social. E ressaltando que nós educadores possamos nos comprometer com uma pedagogia do respeito à alteridade e à diversidade.

1 O MOSAICO ÉTNICO-RACIAL: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES DE UMA PERSPECTIVA CURRICULAR INTER/MULTICULTURAL

Olá! Negro
 Os netos de teus mulatos e de teus cafuzos
 E a quarta e a quinta gerações de teu sangue sofredor
 Tentarão apagar a tua cor!
 E as gerações dessas gerações
 Quando apagarem a tua tatuagem execranda,
 Não apagarão de suas almas,
 A tua alma, Negro!
 (JORGE DE LIMA, 1947).

O Brasil é constituído por uma pluralidade cultural, étnica, racial, religiosa e por outros aspectos identitários diversos, que muitas vezes não são reconhecidos como riqueza humana, culminando em atitudes discriminatórias², preconceituosas, xenófobas³ e em desigualdades sociais.

Contudo, para que o país possa galgar o caminho de uma verdadeira sociedade democrática, no qual as pessoas não sejam medidas por sua aparência física ou fenótipo, independente de qualquer filiação identitária ou carismática (sexo, raça, religião, etnia, cor, classe), temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes que compõem a cultura brasileira, uma vez que ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos (DAYRELL, 1996).

1.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é detentora de uma grande diversidade de culturas, religiões, etnias⁴, raças, valores, comportamentos, atitudes e vivências. Para tanto, o currículo deve propiciar condições de incorporação dessa pluralidade, que

² É a expressão ativa ou comportamental do racismo. Visa negar aos membros de certos grupos um acesso igualitário aos recursos escassos e valiosos (CASHMORE, 2000).

³ Palavra de origem grega significa medo ou aversão ao estrangeiro. Alimenta-se de estereótipos e preconceitos em relação aos que são considerados desconhecidos e diferentes, traduz-se muitas vezes na rejeição, hostilidade ou violência (CASHMORE, 2000).

⁴ Grupos possuidores de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns (CASHMORE, 2000).

muitas vezes é desvalorizada e desrespeitada, sendo tratada de forma transversal ou marginalizada. Há uma emergência em se discutir o currículo a partir de uma perspectiva inter/multicultural, que reconheça a alteridade como riqueza humana e potencializadora de enriquecimento pessoal e social.

Os sujeitos educandos da EJA possuem experiências significativamente oralizadas que muitas vezes, não tem visibilidade dentro do currículo e nem tampouco são incorporadas nas políticas curriculares oficiais.

Realizando algumas observações podemos afirmar que do ponto de vista socioeconômico, os educandos da EJA no município de São Miguel dos Campos – AL ocupam posições no mercado de trabalho de baixa remuneração, em sua maioria exercem funções no setor do comércio informal e do sucroalcooleiro, limitando apenas acesso a conhecimentos básicos dos seus ofícios, dificultando um contato maior com práticas de leitura e escrita. Alguns jovens que estão na EJA no município, em sua maioria são frutos do insucesso escolar, com anos de repetência na própria rede de ensino ou evasão ainda nas séries iniciais do ensino regular.

Analisando o perfil sociocultural, podemos observar que quando adultos, são aqueles que não tiveram oportunidades de frequentar a escola na infância e quando dela teve acesso foram excluídos. Os jovens se fazem presentes também, são os considerados “problemas”, pois tem um histórico de fracasso escolar e que já não possuem a idade própria, como afirma a legislação, sendo expulsos do turno diurno, frequentando desta forma, o noturno. Com relação ao pertencimento étnico-racial, podemos afirmar que em sua maioria são pretos e pardos.

É mister valorizar as questões culturais, promovendo práticas curriculares e experiências educativas de diálogos, trocas e aproximações entre as pluralidades que compõem essa modalidade de ensino, problematizando radicalmente as tramas e labirintos da constituição da diversidade étnico-racial, produzindo formas de construção de uma identidade negra positiva, elevando a auto-estima e reconhecendo-se como sujeito ativo na formação da sociedade brasileira e na (re) construção da história nacional.

1.1.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, O PAPEL DOS MATERIAIS DIDÁTICOS E A MOBILIZAÇÃO NEGRA.

A educação de adultos no Brasil tem início durante o processo de colonização, tendo como os principais mentores os jesuítas, os quais dominaram a educação até 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Galvão e Soares (2004) afirmam que o ensino do ler e do escrever aos adultos indígenas constituiu junto com a catequese, uma das ações prioritárias no interior do projeto de colonização. Ressaltam ainda, que a ação educacional e cultural dos jesuítas junto aos adultos indígenas foi intensa, embora eles priorizassem sua ação educacional junto às crianças.

Durante o período colonial as ações educacionais dos jesuítas e das demais ordens religiosas também se estenderam aos escravizados, através da catequização. O período pós-expulsão dos jesuítas parece não ter conhecido experiências de alfabetização sistemáticas e significativas com relação aos adultos.

No período imperial com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, há uma preocupação com a educação, tendo início a organização do sistema de ensino brasileiro. Paiva (2003, p. 70) ressalta que “tornou-se necessária a organização de um sistema de ensino para atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas”.

A partir do Ato Adicional de 1834 houve uma formulação específica de política de instrução para adultos. No contexto do período imperial buscava-se educar a classe popular para atender as demandas das atividades produtivas. A ação educativa da época, destinada à classe popular, quase sempre se restringia ao ensino de primeiras letras e dos ofícios como: sapateiro ou marceneiro, ou seja; o ensino para classe popular deveria ser um ensino utilitário.

Os materiais didáticos utilizados nessa época eram algumas leis e o Código Criminal, servindo de base para o ensino da leitura e da escrita. Percebe-se que o ensino para os adultos tinha como uma de suas finalidades o controle das tensões sociais, pois a população, principalmente a da zona urbana, eram consideradas perigosas e degeneradas. Para as mulheres acrescentava-se o ensino das prendas domésticas (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Durante o Império várias províncias cuidaram de criar cursos noturnos ou aulas noturnas para adultos e jovens. Beiseguel (2004) afirma que em Alagoas criam-se seis cadeiras noturnas em várias cidades e vilas do interior, no ano de 1872. No ano seguinte, 171 alunos freqüentavam esse tipo de escola. Em 1874, foram suprimidas as escolas existentes na Província.

Assim, como no Período Colonial em que alguns escravos tinham acesso ao ensino, no Período Imperial também houve experiências de alfabetização de escravizados, embora a Constituição de 1824 só garantisse o acesso ao ensino apenas para aqueles que estavam na condição de cidadão, e o escravizado não estava incluído nessa condição jurídica, mas na de “objeto” ou “coisa” que pertencia aos senhores.

Há durante o período imperial a iniciativa do professor negro Pretextato dos Passos e Silva na luta por uma escola para meninos negros e pardos, no qual mobilizou algumas pessoas para a produção de um abaixo-assinado, inclusive esse documento contava com assinaturas feitas *a rogo de*, presumindo que pertenciam a pessoas analfabetas e outras não possuíam sobrenome, indicando pertencer a escravizados ou libertos. Este documento denunciou as escolas como discriminatórias e opressivas, descrevendo-as como um ambiente pouco adequado para o desempenho escolar dos afrodescendentes (Cunha Jr., 2003).

Apesar de a educação ser considerada a chave para o progresso e civilização do Brasil e o analfabetismo a raiz da situação crítica da economia brasileira, como afirma Fávero (2005, p. 97), “o governo brasileiro não promoveu uma grande rede pública de ensino, capaz de alfabetizar a maior parte da população brasileira”.

Nas primeiras décadas da República, a maioria da população brasileira ainda era analfabeta. Paiva (2003) destaca que o alto índice de analfabetismo do país era uma vergonha para os intelectuais do início do século XX, era preciso colocar o Brasil entre os países cultos elevando o nível cultural da nação e o ensino seria o único meio de vitalizar o povo.

No intuito de promover a alfabetização de adultos, tendo visto o grande número de pessoas analfabetas, houve nas primeiras décadas do século XX, várias mobilizações nas diversas esferas da sociedade em torno da alfabetização de adultos. Como não havia uma política nacional para o sistema de ensino e os governos estaduais tinham autonomia sobre este, várias associações, compostas por intelectuais, ao lado dos governos, promoveram iniciativas diversas para a alfabetização dos adultos. Uma dessas iniciativas foi a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo fundada em 1915.

Neste cenário também se destaca os movimentos de mobilização racial negra, criando dezenas de grupos em diversos estados da Nação. Um dos movimentos importantes foi a Frente Negra Brasileira (FNB), criado na década de 1930, sendo considerada a mais importante entidade negra do país. A entidade desenvolveu uma organização mantendo escolas, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento

jurídico, serviço médico e odontológico, cursos de formação política, artes e ofícios e publicou um jornal, intitulado *A Voz da Raça* e em 1936 transformou-se em partido político. A Frente Negra Brasileira via a educação como possibilidade de ascensão e mobilidade social da população negra.

Outras iniciativas sistemáticas com relação à educação básica de adultos se deram a partir de Paschoal Lemme que fez a primeira tentativa oficial de organizar o Ensino Supletivo nas décadas de 1930 e 1940, quando fazendo parte da administração de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal levou-o a criar cursos noturnos supletivos da União Trabalhista. Paralelamente, no campo extra-oficial a educação de adultos aconteceu com o uso de literatura de cordel e da carta do ABC.

De acordo com Galvão e Di Pierro (2007), as cartas do ABC obedeciam a uma organização comum, trazia em suas primeiras páginas, o alfabeto em letras de vários formatos (maiúsculas, minúsculas, manuscritas e imprensa), em seguida apresentava os padrões mais comuns (ba – be – bi – bo – bu, etc.), frases pequenas compostas por monossílabos, dissílabos e trissílabos e na última página, trazia sentenças morais para que o aluno, supostamente alfabetizado, pudesse ler.

Nos anos de 1940 a educação passa a ser uma questão de segurança nacional, pois o atraso em que se encontrava o Brasil na opinião de alguns intelectuais, legisladores e do meio empresarial estava relacionado à falta de instrução do povo. Assim, em 1942, tem-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), vinculando a educação de adultos à educação profissional. Em 1947 aconteceu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) dirigida principalmente para o meio rural. Conforme Haddad e Di Pierro (2000), sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à EJA posteriormente preservados pelas administrações locais.

O Movimento Afro-Brasileiro de Educação e Cultura (MABEC) surge em 1941 e desenvolve ações de alfabetização de jovens e adultos, visando oportunizar a esta população condições de resistência ao racismo que permeava a sociedade brasileira (NUNES; CUNHA Jr, MIMEO, 2010).

Em 1943 é fundado em Porto Alegre, a União dos Homens de Cor (UHC), também chamada de Uagacê, que se estendeu a vários estados do país, como Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Distrito Federal, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Piauí e Paraná. Sua finalidade central era elevar o nível

econômico e intelectual das pessoas de cor, promovendo entre várias iniciativas, aulas de alfabetização.

Outro movimento importante foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, tendo Abdias do Nascimento como principal liderança, tinha como proposta inicial formar um grupo teatral, mas adquiriu um caráter mais amplo, ou seja; publicou o jornal Quilombo, ofereceu cursos de alfabetização, curso de corte e costura, entre outras iniciativas.

O TEN surge como proposta de se utilizar o palco para lutar pelo reconhecimento do valor civilizatório da herança africana, promovendo cursos de alfabetização que desconstruísse altos índices de evasão e analfabetismo, que atingia diretamente a população negra e que os Movimentos Negros têm denunciado ao longo desses anos (NUNES; CUNHA Jr, MIMEO, 2010).

O UAG e o TEN não foram os únicos movimentos que propugnavam uma luta anti-racista e anti-discriminatória na conquista por direitos civis, mas foram os dois movimentos que adquiriram maior visibilidade.

Na segunda metade do século XX, a alfabetização de jovens e adultos estava pautada numa educação em curto espaço de tempo, meses, além disso, o material pedagógico para alfabetização era o mesmo usado pelas crianças, já que se comparava o adulto analfabeto a uma criança, bem como era considerado um incapaz e marginal.

No final da década de 1950, começam as críticas sobre as formas como as campanhas alfabetizavam os jovens e adultos, devido ao caráter superficial do aprendizado que se efetivava num curto período de tempo e a inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional.

No início da década de 1960, estudantes, intelectuais e membros da Igreja Católica, atuaram junto a grupos populares desenvolvendo e aplicando novas perspectivas de cultura e educação popular. É o caso do Movimento de Cultura Popular, criado no Recife em 1960 e dos Centros de Cultura Popular organizado pela União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961. Também segmentos da Igreja Católica participaram deste compromisso, com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Outras iniciativas que merecem destaque foram a da Prefeitura de Natal com a Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR).

Esses movimentos surgiram através das organizações da sociedade civil e tendo por finalidade promover a alteração do quadro social, político e econômico.

Nesse período o analfabetismo deixa de ser considerado como causa da pobreza do país, para ser considerado como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária (GALVÃO; SOARES, 2004), destacando-se a figura do educador Paulo Freire. A sua proposta de alfabetização, teoricamente sustentada em outra visão socialmente compromissada, inspirou os programas de alfabetização e de educação popular realizados no Brasil. Haddad e Di Pierro (2000, p.113) ressaltam:

[...] a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular.

O método de alfabetização criado por Paulo Freire passa a reconhecer o analfabeto como portador e produtor de cultura e saberes, nesse sentido propõe uma educação não bancária, mas dialógica, na qual a realidade do aluno deveria estar no centro do processo de alfabetização. O professor primeiro deveria ter conhecimento da realidade de seus alunos, para em seguida serem selecionadas algumas palavras do universo dos mesmos, as quais foram chamadas de geradoras, que pudessem desencadear um processo de problematização da realidade e as formas de superá-la e, ao mesmo tempo, servissem de ponto de partida para o ensino dos padrões silábicos (GALVÃO; SOARES, 2004).

O golpe militar interrompe a efetivação do Plano Nacional de Alfabetização e acaba com muitos dos movimentos existentes. A alfabetização será desenvolvida como estratégia de despolitização e suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental para a preparação de mão-de-obra, contribuindo para o desenvolvimento econômico do país, surgindo assim o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), na década de 1970.

Os métodos e o material didático propostos pelo MOBRAL assemelhavam-se, aparentemente, aos elaborados no interior dos movimentos de educação e cultura popular, pois também partiam de palavras-chave retiradas da realidade do alfabetizando adulto para então, ensinar os padrões silábicos da língua portuguesa. No entanto, as semelhanças eram apenas superficiais, na medida em que todo o conteúdo crítico e

problematizador das propostas anteriores foram esvaziados. Além disso, era um material padronizado, utilizado em todas as partes do Brasil (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Em 1978 é fundado o Movimento Negro Unificado (MNU), almejando fortalecer seu poder político, já que o período ditatorial acabou por dismantelar qualquer iniciativa de cunho reivindicatório. O movimento propôs para o campo educacional a revisão dos conteúdos preconceituosos presentes nos livros didáticos, capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica, reavaliação do papel do negro na história do Brasil e por fim a inclusão do ensino da História da África nos currículos escolares.

Nos anos de 1980 com a abertura política, as associações de moradores, sindicatos e comunidades religiosas passam a desenvolver ações para educar jovens e adultos. Nesse contexto, amplia-se a definição da Educação de Adultos para Educação de Jovens e Adultos, devida a uma excessiva demanda de jovens pela escola no turno noturno, oriundos de classes populares, de faixa etária entre 14 e 18 anos. Demonstrando assim, a inserção cada vez mais cedo no mundo do trabalho e a conseqüente deserção da escola no período diurno.

O MOBREAL é extinto e substituído pela Fundação Educar a qual passa a fazer parte do Ministério da Educação. Sua função era de supervisionar e acompanhar as secretarias e instituições que recebiam recursos para promover os programas de alfabetização. Em 1990, a Fundação Educar é extinta e a educação de jovens e adultos passa a ser de responsabilidade dos governos municipais ou desenvolvida através de organizações não-governamentais e movimentos sociais. No início da década de 1990 surge o Movimento de Alfabetização (MOVA) e em 1996, o programa Alfabetização Solidária.

O século XXI chega com programas de escolarização de jovens e adultos, mas que ainda ocupam um lugar secundário nas políticas públicas educacionais da EJA, passando por um processo de continuidades e descontinuidades, restringindo-se em uma política de caráter compensatório, limitada a movimentos e campanhas, através de programas e projetos de curta duração e sem condições estruturais, não havendo de fato uma política eficaz na redução da baixa escolaridade e superação do analfabetismo, na ampliação da oferta e na melhoria da qualidade do ensino, restringindo-se à políticas de caráter efêmero e assistencialista para os jovens e adultos (DI PIERRO, 2000; HADDAD; DI PIERRO; 2000, PRADO, 2009).

1.2 CONSTRUÇÃO DO MOSAICO LINGUÍSTICO-CULTURAL BRASILEIRO

A idéia de mosaico lingüístico-cultural parte da junção e da mistura de diversas raças, etnias e culturas, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-cultural e humana.

A elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX buscava a partir do pensamento científico europeu, propor caminhos para a construção de uma nacionalidade e teorizar acerca desse tema, encontrando alguns empecilhos já que a mestiçagem predominava na população brasileira, a partir do tripé formado pelas raízes indígenas, negras e brancas, tendo conseqüências, como a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados.

Para Munanga (1996), no início da República a formação de uma identidade nacional encontrava dois obstáculos no seu caminho: a diversidade racial e a diversidade étnica ou cultural, consideradas como fatores negativos à formação de uma solidariedade e de uma união. Nesse sentido, existia um desafio de transformar essa pluralidade em uma nação, em um só povo, surgindo alguns intelectuais, como Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Raimundo Nina Rodrigues, Oliveira Viana e Gilberto Freyre, preocupados na construção do Brasil enquanto uma nação e do brasileiro como povo.

Entre eles destacam-se o pensamento de Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) que levanta algumas considerações sobre as dificuldades de constituição de um povo civilizado, devido ao processo de mestiçagem muito elevado. Ele acreditava na inferioridade do negro e na degenerescência do mestiço. Por isso, ele não encara a mestiçagem nem como saída para resolver o problema étnico brasileiro, nem como resposta à questão da nacionalidade e da identidade coletiva, a cultura brasileira ia ser uma cultura degenerada em relação às culturas dos grupos de origem, o que marcaria negativamente o destino do Brasil como povo (MUNANGA, 1996).

Outro autor preocupado com o futuro étnico do país é Oliveira Viana (1833-1951), que aponta como solução, a eliminação da diversidade e da pluralidade racial existentes na origem histórica da formação do povo brasileiro. Para ele, o ideal do branqueamento seria a resolução desse problema, ou seja; o sonho ou a ilusão de sermos brancos no futuro. Para ele, o Brasil alcançaria uma pureza étnica por meio da miscigenação. Esta evitaria que o mestiço fosse um tipo degenerado, pois iria assimilar

cada vez mais as características do branco e não das raças primitivas que entrariam no processo de miscigenação: o índio e o negro. A imigração européia e a teoria do branqueamento por meio da mestiçagem ofereciam os caminhos procurados pelas elites brasileiras do final do século XIX e início do século XX para atingir as metas da civilização e, ao mesmo tempo, encontrar uma identidade nacional.

Tanto as posições de Oliveira Viana quanto as de Nina Rodrigues mostram-se racistas, satisfazendo os interesses da elite rural do início da década de 1920. Na década de 1930, a preocupação girava em torno do desenvolvimento social, surgindo o mito da democracia racial, que perdurou até a década de 1970, ou seja, uma corrente ideológica que pretendia negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretendia de um lado negar a discriminação racial contra negros no Brasil e de outro lado perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo social.

Segundo Munanga (1996, p.184), o mito da democracia racial:

Baseia-se na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira, ele exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade.

Para esse mito fomos misturados na origem e hoje não somos nem pretos e nem brancos, mas um povo miscigenado, um povo mestiço, visando camuflar o racismo e encobrir as desigualdades sociais de forma velada, atribuindo aos sujeitos de ascendência negra a culpa pela sua situação de miséria e marginalização, pela sua ocupação na estrutura social, política e econômica do Brasil.

Durante o período de surgimento do mito da democracia racial destaca-se também o pensamento do sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987), através de sua obra clássica *Casa-grande e Senzala*, publicada na década de 1950, que coloca a mestiçagem como algo positivo, assentada em uma interpretação benevolente do passado escravista e em uma visão otimista da tolerância e da mestiçagem, como uma democracia racial, sem preconceito, com uma boa convivência e paz social, dando uma visão romântica às relações interétnicas. Esse pensamento destaca a dimensão positiva da mestiçagem no

Brasil e afirma a unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças e cuja convivência harmoniosa, permitiu ao país escapar dos problemas raciais observados em outros países (MUNANGA, 1996).

Uma questão central que não se colocava era a democracia racial como um paradigma a ser questionado e o reconhecimento das desigualdades raciais, como também a reflexão sobre suas causas, combatendo e desnaturalizando a perpetuação de estereótipos, preconceitos e discriminações, construídas sobre esses grupos sociais.

Apesar das teorias propostas por Raimundo Nina Rodrigues, Oliveira Viana e Gilberto Freyre terem perdido suas validades científicas, elas continuam tendo um efeito na sociedade, a ponto de criar modelos mentais que identificam os negros e índios como seres inferiores, os quais foram resgatados pelo pioneirismo do descobrimento e a benevolência das campanhas religiosas dos europeus portugueses.

Nas décadas de 1980 e 1990 surge o pensamento dos pesquisadores Carlos Hasenbalg (1988) e Nelson do Valle Silva (1992), ambos os pesquisadores direcionam estudos sobre as desigualdades raciais, através de estudos especializados por áreas como a educação e o mercado de trabalho, almejando descobrir os micromecanismos de discriminação, que se realizam no âmbito da escola, do livro didático, da mídia, da propaganda, dos locais de trabalho, dos locais de consumo e do mercado de trabalho.

Para os autores, há um processo de competição que coloca a cor como critério de seleção para os espaços sociais, como por exemplo, o mercado de trabalho, acumulando desvantagens que impedem a igualdade de chances. Assim como estereótipos e preconceitos raciais que continuam atuantes na sociedade brasileira, intervindo no processo de competição social e de acesso às oportunidades, assim como influenciando no processo de mobilidade intergeracional, restringindo o lugar social dos negros (JACCOUD, 2008).

Sendo assim, o racismo se apresenta como sustentáculo para a perpetuação das desigualdades sociais no interior da sociedade brasileira. Muitas vezes esse racismo apresenta-se de forma velada e sutil. Munanga (1996) define racismo como uma prática discriminatória institucionalizada por modelos, como os modelos padrões de ideal de beleza física, de cultura, sendo definidos e estabelecidos pelas elites dominantes (branca, heterossexual, eurocêntrica, cristã e masculina) servindo para rotular o preconceito e a discriminação que permeiam as relações de raças no Brasil.

Ainda segundo ele, o racismo é um problema global da sociedade brasileira, um sistema de opressão da diferença marginalizada. Trata-se da opressão de grupos raciais, tipos físicos ou grupos étnicos, por serem diferentes do modelo estabelecido pelo opressor como padrão ideal. É preciso não perder de vista o fato de que a segregação racial é posta em prática para assegurar a defesa de interesses econômicos e políticos, garantindo privilégios que não são o suporte necessário à manutenção dos demais privilégios usufruídos por uma raça ou por uma cultura em detrimento de outras.

Para Hasenbalg (1979) o racismo opera um mecanismo de desqualificação dos não brancos na competição pelas posições mais almeçadas. Ao mesmo tempo, os processos de recrutamento para posições mais valorizadas no mercado de trabalho e nos espaços sociais operam com características dos candidatos que reforçam e legitima a divisão hierárquica do trabalho, a imagem da empresa e do próprio posto de trabalho. Nesse sentido, a raça é mantida como símbolo de posição subalterna na divisão hierárquica do trabalho e continua a fornecer a lógica para confinar os membros do grupo racial subordinados àquilo que o código racial das sociedades define como seus lugares apropriados.

O racismo não pode ser definido como ódio do outro enquanto estrangeiro, é muito mais que mera agressividade, é ódio não por algo que esse outro tenha feito e sim pelo que esse outro é razão pela qual é um mecanismo estritamente humano, se deve tanto a própria estrutura do sujeito quanto a um determinado dispositivo social, isto é; a desconfiança ou antipatia por pessoas estranhas ao seu meio, sendo que ambos se reforçam mutuamente (KOLTAI, 2004).

A esse respeito, Theodoro (2008, p.171) faz as seguintes considerações:

O racismo é, pois uma ideologia. Um conjunto de crenças e preceitos que moldam a idéia de superioridade de determinados grupos sobre outros, a partir da identificação de distinções raciais. Ele justifica e corrobora não apenas a discriminação racial, como o preconceito, entendido aqui como a individualização do racismo, sua reprodução no dia a dia, por meio de visões e predisposições negativas face aos indivíduos negros.

Segundo Meyer (2001), o racismo sustenta-se não mais em idéias de superioridade biológicas inatas, mas em supostas incompatibilidades de tradições

culturais; sendo o currículo e a escola instrumentos das diferenças e das desigualdades sociais.

A escola de Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes reproduz e dissemina ideologias e conceitos que desvalorizam o grupo negro, o sistema educacional às vezes garante aos jovens e adultos negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir a sua permanência na escola ou o sucesso, construindo um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial. E os professores estão implicados em operações de poder, como elementos centrais dessa relação, legitimando e reforçando hierarquias sociais e reproduzindo relações de saber e autoridade. Para Foucault (1998) o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.

O grande desafio da atualidade é a formulação e consolidação de políticas públicas para a promoção da equidade racial, almejando o combate das desigualdades raciais no Brasil, que se configuram como um fenômeno complexo, pelo fato de existir uma grande pluralidade étnico-racial. No campo educacional, a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, com a inclusão obrigatória no currículo oficial da temática História e Cultura Afro-brasileira, é um passo importante na desconstrução dos estereótipos e discriminações presentes em imagens e textos dos livros didáticos e combatendo o racismo no espaço escolar da EJA.

O Movimento Negro Unificado teve relevante importância na conquista da Lei 10.639/2003, almejando a promoção e garantia de direitos civis, entre eles a educação. Esse movimento lutava desde a década de 1980 pela incorporação da História da África e do Negro do Brasil nos currículos escolares, propondo uma revisão historiográfica nos livros didáticos, promovendo uma identidade étnica positiva do negro:

Somente em 2003, como desdobramento da luta do movimento negro organizado, durante muito tempo engajado na cobrança de políticas públicas que dessem conta de enfrentar as históricas desigualdades entre negros e brancos, foi criada a Lei nº 10.639, a qual altera a LDB nº 9.394/96, nos seus artigos 26 e 79, tornando obrigatória a entrada no currículo oficial do ensino fundamental e médio a temática: “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” (NUNES; CUNHA Jr., MIMEO, 2010).

A diversidade existe, gera conflitos nos mais variados espaços sociais. Na escola de jovens e adultos, tais conflitos nada mais são do que ecos da marginalização, vozes

silenciadas da sociedade, por se tratarem de sujeitos com sua visão de mundo, seus valores morais, religiosos, suas tradições e seus preconceitos.

Recusar a marginalização social é um desafio que demanda a abertura de um processo contínuo de negociação, no qual os diferentes atores estejam presentes em torno dos objetivos da equidade, do acesso à justiça e da redução da desigualdade, reforçando o sentimento de reconhecimento pelo e do espaço público bem como de um novo patamar de pertencimento à sociedade (JACCOUD, 2008).

A inclusão da população afrodescendente nas estruturas social, econômica, cultural e política brasileira se realiza de uma forma diferenciada e controlada pelas formas de processar o racismo e a permanência dos privilégios sociais de ordem étnica.

Para Canen (2002), o desafio maior para a educação anti-racista e anti - discriminatória é o de trabalhar no horizonte das identidades híbridas, ou seja; a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças; de forma a não essencializar as diferenças, mas ao mesmo tempo, não promover sua total diluição.

A este respeito Jaccoud (2008, p.56) faz a seguinte afirmação:

A discriminação racial é um fenômeno presente na dinâmica social brasileira. Operando na ordem da distribuição do prestígio e privilégios sociais, os mecanismos raciais de discriminação atuam mesmo nos espaços sociais e econômicos mais modernos da sociedade. Esses mecanismos não apenas influenciam na distribuição de lugares e oportunidades. Reforçados pela própria composição racial da pobreza, eles atuam naturalizando a surpreendente desigualdade social deste país.

Freire (1992) afirma que a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Ainda segundo ele, as chamadas minorias precisam reconhecer que, na verdade elas são a maioria e o caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças, criando a unidade na diversidade, fora da qual não há possibilidade de aperfeiçoar-se e até de construir uma democracia substantiva e radical.

A esfera educacional é um espaço estratégico para a construção de uma sociedade dinâmica, igualitária e multirracial⁵, além de ser geradora de oportunidades

⁵ Pluralidade de heranças raciais por várias gerações (CASHMORE, 2000).

para a entrada no mundo do trabalho e poderoso instrumento de ascensão social, pelo caráter formativo. Mas os mecanismos discriminatórios e estigmatizadores de pessoas operam na sociedade de maneira implícita ou declarada, muitas vezes desestimulando e contribuindo para o insucesso e evasão escolar de nossos jovens e adultos.

1.3 A INTER/MULTICULTURALIDADE NA EJA

O fenômeno do multiculturalismo representa uma luta política cultural, que proporcione visibilidade à diferença, isto é, entendê-lo e assumi-lo como movimento emancipatório ou política de reconhecimento, de identidade de diferença cultural e de direitos, sendo imprescindível para convivência em uma sociedade multirracial.

Canen (2002) colabora com a discussão afirmando que o multiculturalismo busca respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida social, incluindo a educação. A autora adverte que no cotidiano educacional, possa haver um trabalho que lute por uma sociedade justa e democrática, fugindo de radicalismos, dogmas ou atitudes reducionistas, que congelam as identidades e perpetuam as discriminações. E ainda não reconhecem as identidades como construções híbridas e os marcadores identitários, que se manifestam de forma plural e diferenciada na construção das subjetividades.

Há a necessidade do reconhecimento das multiplicidades de saberes, das identidades e das culturas populares como espaços nos quais se reconstituem os processos de resistência e cisões, dando lugar a práticas inter/multiculturais e de reconhecimento da diversidade como espaços privilegiados para o surgimento de novas lutas, desenvolvendo mudanças na consciência de nossos jovens e adultos, reconstruindo uma nova ordem social e promovendo uma educação verdadeiramente humana, emancipatória e libertadora.

Torres (2001) afirma que o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas, compreendendo a dinâmica da identidade racial e da diversidade cultural na formação da cidadania como pedagogia anti-racista.

Em outro estudo, Torres (2003) alega que as teorias do multiculturalismo estão intimamente ligadas às políticas culturais e educacionais, como uma maneira de dar importância às múltiplas identidades na educação e na cultura, almejando atenuar as desigualdades e injustiças sociais que permeiam a sociedade capitalista.

Fleuri (2003) se posiciona afirmando que o termo “multicultural” tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social. Podendo representar concepções pedagógico-políticas divergentes: algumas defendendo um modo de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente; outras propugnam a perspectiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes.

Hall (2003) faz uma distinção entre os termos “multicultural” e “multiculturalismo”. Segundo ele, multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade nas quais diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. O termo multiculturalismo é um substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.

O autor afirma que há distintas sociedades multiculturais, assim como também há “multiculturalismos” bastantes diversos. Para ele, há o multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal, multiculturalismo pluralista, multiculturalismo comercial, multiculturalismo corporativo (público e privado) e o multiculturalismo crítico.

O multiculturalismo conservador insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível à sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. O multiculturalismo comercial pressupõe que se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos e dissolvidos, no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição de poder e dos recursos. O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca administrar as diferenças culturais da minoria, visando aos interesses do centro. O multiculturalismo

crítico ou revolucionário enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (MACLAREN apud HALL, 2003).

Outro estudioso importante e que trouxe contribuições para a compreensão dos “multiculturalismos” é Peter McLaren. O estudioso aponta algumas concepções de multiculturalismo: multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda, multiculturalismo conservador e multiculturalismo crítico.

Segundo ele, o multiculturalismo humanista liberal defende que há uma igualdade natural entre as pessoas de diferentes etnias, mas o acesso às oportunidades sociais não é para todos. Esta perspectiva é baseada na igualdade intelectual entre as raças, na sua equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente em todas as raças que lhes permitem competir igualmente em uma sociedade capitalista. Subentende-se que é uma visão etnocêntrica, universalista e opressiva.

O multiculturalismo liberal de esquerda defende a pluralidade cultural, porém, adverte que a igualdade entre as raças absorve a diversidade, responsável por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes. O multiculturalismo busca o respeito pela diversidade e autonomia para as identidades sociais. Essa perspectiva teórica tem uma tendência a essencializar as diferenças culturais, e, portanto, ignorar a situacionalidade histórica e cultural da diferença, a qual é compreendida como uma forma de significação retirada de suas restrições históricas e sociais.

Há ainda, segundo ele, o multiculturalismo conservador que possui uma visão colonial e imperialista, presente nas teorias evolucionistas, enfatizando doutrinas de supremacia branca. Para ele, muitos multiculturalistas conservadores continuam próximos do legado colonialista, mesmo que eles se distanciem das ideologias racistas, eles disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças, pois, os malsucedidos são vistos como tendo bagagem cultural inferior. Isto oferece à elite cultural branca, a desculpa que precisam para manter as posições de poder e status quo.

O autor aponta algumas razões para que esse tipo de multiculturalismo deva ser rejeitado:

Em primeiro lugar, ele recusa-se a tratar a branquidade como uma forma de etnicidade e, ao fazê-lo, situa a branquidade como uma norma invisível através da quais outras etnicidades são julgadas. Em segundo lugar, este tipo de multiculturalismo utiliza o termo diversidade para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta a

sua posição. Nesta visão, os grupos étnicos são reduzidos a “acréscimos” à cultura dominante. Terceiro, o multiculturalismo conservador é essencialmente monodiomático e adota a posição de que o inglês deveria ser a única língua oficial. E é com frequência virulentamente oposto a programas educacionais bilíngües. Quarto multiculturalistas conservadores definem padrões de desempenho, que estão previstos no capital cultural da classe média (...), para toda a juventude. E quinto, o multiculturalismo conservador não questiona o conhecimento elitizado (...), para quem o sistema educacional é direcionado (MCLAREN, 1997, p.114-115).

McLaren (1997) defende um multiculturalismo crítico que parta da perspectiva de uma abordagem de significado pós-estruturalista⁶ de resistência, enfatizando o papel da língua e a representação desempenhada na construção de significado e identidade. Para o autor, tanto as identidades formadas na diferença quanto as formadas na igualdade são formas de lógica essencialista, concebidas como sendo autônomas, autocontidas e autodirigidas. Sua perspectiva rejeita a possibilidade da cultura não ser conflituosa e consensual. A diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social.

Santos (2003) afirma que a expressão multiculturalismo designa a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio das sociedades modernas, tornando um termo que descreve as diferenças culturais em um contexto transnacional e global. Mas apesar, dessa multiplicidade de noções de multiculturalismo já citados anteriormente por Peter McLaren e Stuart Hall, nem todas possuem um caráter emancipatório e contra-hegemônico.

O autor expõe algumas críticas ao multiculturalismo, afirmando que o mesmo é um conceito eurocêntrico, criado para descrever a diversidade cultural no quadro dos Estados-Nação e que não está associado a um projeto de emancipação. O autor se define pela corrente de um multiculturalismo emancipatório, baseando-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum, além das diferenças de vários tipos, como a de raça, classe e gênero (SANTOS, 2003), ou seja, na construção democrática das regras de reconhecimento recíproco entre identidades e entre culturas distintas. Este reconhecimento pode resultar em diversas formas de partilha, tais como: identidades duais, identidades híbridas, interidentidade e transidentidade transcultural.

⁶ Assim como o estruturalismo, sua ênfase se dá na linguagem como um sistema de significação (SILVA, 2005).

Ainda segundo ele, para alguns dos que defendem versões emancipatórias do multiculturalismo, a cultura assume papel fundamental na era do capitalismo global, pois ela indica a articulação da reprodução das relações sociais capitalistas e do antagonismo entre elas. E explora as condições em que os direitos humanos, uma das condições da modernidade ocidental, poderão ser apropriadas para uma política de emancipação que leve em conta o reconhecimento da diversidade cultural e, ao mesmo tempo, a afirmação comum da dignidade humana.

Canen (2002) aponta alguns sentidos e perigos do multiculturalismo: o Multiculturalismo Reparador, o Folclorismo, o Reduccionismo Identitário e a Guetização Cultural.

O Multiculturalismo “Reparador” é uma perspectiva do multiculturalismo que reduz a ações afirmativas, de garantia de acesso das identidades plurais, marginalizadas, a espaços educacionais e sociais, de forma a garantir supostas correções e reparações à injustiças passadas. Mais do que medida compensatória ou reparadora, o multiculturalismo deve ser compreendido como um movimento de caráter contínuo e processual. Um exemplo são as cotas raciais nas universidades públicas.

O Folclorismo corresponde à redução do multiculturalismo a uma perspectiva de valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e exóticos de grupos culturais diversos, como a utilização de datas comemorativas para festejos. O multiculturalismo em sentido crítico busca superar essa visão. Esforça-se em integrar ocasiões folclóricas a discussões mais amplas sobre a construção histórica das diferenças, dos preconceitos e formas de superá-los. Visa promover a análise de relações desiguais de poder, que implicam a valorização de certas culturas, economicamente dominantes, em detrimento de outras, marginalizadas. Busca superar tais relações, promovendo atividades curriculares voltadas ao desafio a estereótipos.

O Reduccionismo Identitário trata-se de uma perspectiva que reconhece a diversidade cultural e a necessidade de combate à construção dos preconceitos. Mas não reconhece as diferenças dentro das diferenças, há uma homogeneização que desconhece a diversidade. As identidades são estabelecidas a partir de contínuos processos de diferenciação.

A Guetização⁷ Cultural está intimamente ligada à homogeneização cultural. Segundo a autora, a guetização das identidades pode representar outro perigo do multiculturalismo. Temos que admitir que as identidades não são congeladas e as culturas também não o são, podendo se beneficiar de movimentos de trocas e hibridizações, entendida como o resultado, sempre provisório, de arranjos diversos, marcadores de gênero, raça, religião, entre outros.

Para Canen (2002) a questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas. É preciso pensar em um cotidiano alternativo na educação de jovens e adultos que valorize a pluralidade presente nessa modalidade de ensino; que compreenda estes sujeitos, como seres repletos de uma enorme bagagem cultural e de experiências que precisam ser incorporadas pelo currículo escolar, visando à promoção de práticas dialógicas e de valorização da(s) diversidade(s), rejeitando os preconceitos e hierarquias, através de conteúdos que proporcionem a construção da identidade negra de forma positiva, desconstruindo estereótipos.

1.4 O MULTICULTURALISMO E A EJA

A partir da análise das definições e especificidades do multiculturalismo, reconhecemos esse movimento como um postulado desafiador para a educação de jovens e adultos, pela diversidade presente nesses sujeitos, no qual o currículo seja capaz de incorporar a pluralidade de forma positiva, rompendo com uma perspectiva de educação monocultural.

A inter/multiculturalidade se faz presente na vida brasileira e conseqüentemente na vida do educando da EJA, estando à diversidade diretamente naqueles que constituem a comunidade. Entretanto, a presença do diverso tem sido muitas vezes ignorada, descaracterizada ou minimizada. São múltiplas as origens da omissão com relação à pluralidade cultural, quando algumas vezes a escola subordina uma cultura à outra ou divulga uma concepção de cultura uniforme e padronizada, não reconhecendo o grande mosaico lingüístico e cultural brasileiro.

⁷ Apesar de uma precisão analítica limitada, o termo origina da palavra gueto que se define pela congregação de determinados grupos que compartilham características culturais e étnicas em setores específicos da cidade (CASHMORE, 2000).

Segundo Freire (1992, p.156):

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de moverem-se cada cultura, no respeito uma da outra correndo risco livremente de ser diferente, de ser cada um para si, somente como se faz possíveis crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

A cultura escolar tende a não reconhecer essa multiculturalidade, já que está impregnada por uma representação padronizada da igualdade e marcada por um caráter monocultural. Preconceitos e diferentes formas de discriminação precisam ser problematizadas, desnaturalizadas e desveladas, buscando novos caminhos para incorporar positivamente a diversidade cultural no cotidiano escolar.

Souza (2001, p.14) define a multiculturalidade como:

Formas de convivência, conscientemente assumidas, entre culturas e traços culturais diferentes numa mesma cultura, através do diálogo crítico entre elas ou eles (interculturalidade), ainda que não supere todos os conflitos, ao mesmo tempo em que os/as potencializa no seu desenvolvimento, proporcionando condições que contribuam com o surgimento de formas mais humanas de convivência e de crescimento pessoal de cada um dos seres humanos.

A interculturalidade é um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos, almejando a desconstrução de racismos e possibilidade de diálogo, de forma positiva entre a pluralidade cultural e social. Souza (2001) afirma que a interculturalidade possibilitará a convivência entre crenças, pensamentos, formas de organização da economia superando suas configurações de exploração e de predominância de dominações, por meio do diálogo respeitando as diferenças, sem que se mantenham justapostas ou excluídas perpetuando desigualdades econômico-sociais e exclusões histórico-culturais.

É preciso enfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência em um mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural ou espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns, demandando uma prática

educativa coerente com esses objetivos e uma nova ética fundada no respeito às diferenças (FREIRE, 1992).

A escola está marcada por relações de poder, que muitas vezes tendem ao monoculturalismo e padronização das identidades, amortizando o papel da educação de jovens e adultos a uma função compensatória que termina por negar a diferença. A cultura escolar naturaliza com tanta força os aspectos monoculturais, que é somente no diálogo, no questionamento, no debate, que é possível desenvolver um novo olhar sobre o cotidiano da escola.

O tratamento uniforme para a EJA só vem consagrar a desigualdade, as situações de rejeição, o paternalismo, a compensação e as injustiças das origens sociais dos alunos dessa modalidade de ensino. É preciso superar essa visão homogeneizante, estereotipada e monocultural.

A EJA deve refletir a riqueza da diversidade cultural dos sujeitos, vendo-a como um fator de enriquecimento, não podendo ser representada como um problema. Precisamos discutir, problematizar e repensar o currículo no que diz respeito à valorização de quem são as pessoas a quem ele se destina, considerando as múltiplas especificidades regionais, promovendo diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares (OLIVEIRA, 2008).

Essa modalidade de ensino passa por um processo complexo de transformação, pois está sendo chamada a valorizar essa diversidade, como já apontava a Declaração de Hamburgo de 1997 da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada na Alemanha:

[...] A Educação intercultural deve promover o aprendizado e o intercâmbio de conhecimento entre e sobre diferentes culturas, em favor da paz, dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, da democracia, da justiça, da coexistência pacífica e da diversidade cultural (UNESCO, 1997, p. 3).

Nessa perspectiva, a interculturalidade assume a possível construção de um diálogo cultural, que garanta o respeito e o enriquecimento mútuo das culturas como característica fundante de uma sociedade democrática.

O que se argumenta neste trabalho é que uma abordagem inter/multicultural voltada para a EJA possa contribuir na promoção de uma educação democratizadora,

crítica e comprometida com o desenvolvimento de uma cidadania plural e participativa, almejando preparar estes sujeitos para bem viver e atuar em sociedades cada vez mais multiculturais.

O marco de ações de Belém, realizado em 2009, referente à VI CONFITEA ressalta a importância do reconhecimento da diversidade e da pluralidade de seus educandos no item qualidade, no qual afirma: “reconocer la diversidad y pluralidad de los proveedores “ (UNESCO, 2009, p.7).

Os materiais didáticos, principalmente o livro didático e os discursos da sala de aula da EJA, precisam estar atentos às questões de natureza discriminatória, principalmente aquelas remetidas às minorias raciais, às mulheres, aos indígenas, aos homossexuais, aos migrantes, aos encarcerados. É preciso perceber seus desafios contextuais e a forma como tais desafios podem ser trabalhados na escola, no sentido de que os educandos possam aprender a respeitar as diferenças, rompendo com os estereótipos, lutando contra a assimetria cultural, social e política, rejeitando mecanismos discriminatórios e opressores, que marcam e estigmatizam os ditos diferentes e desconstruindo práticas curriculares maniqueístas, ou seja; de desumanização e/ou demonização do outro, visto como diferente.

1.5 O CURRÍCULO E O LIVRO DIDÁTICO DA EJA

A relação entre educação e cultura é uma problemática complexa, entre outros aspectos, pelo fato de existir nos processos educativos da educação de jovens e adultos, uma diversidade de grupos étnicos e multiculturais e o currículo torna-se um território a ser contestado.

O currículo deve ser o espaço de promoção da sensibilidade à pluralidade cultural e desconstrução de discursos e práticas educativas que silenciam ou estereotipam o outro, visto como o estranho, o diferente, o alienígena.

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação.

De acordo com Silva (1996), o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e político. É por meio do currículo que diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes,

expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade. Contudo, esses grupos ditos superiores acabam impondo sua cultura como única e verdadeira, negando que o Brasil é multicultural.

Para o autor, o currículo e a educação estão envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tantos campos de produção ativa de cultura quantos campos contestados, tornando o currículo um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo de contestação e transgressão. As representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas, disputadas. É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem significado e uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2005).

Uma perspectiva apontada pelos autores é considerar o currículo como um artefato social e cultural, compreendendo sua implicação nas relações de poder, transmissão de visões sociais particulares e interessadas, como também produtor de identidades individuais e sociais particulares.

Enquanto educadores, necessitamos desenvolver atividades que problematizem a realidade em que vivem os educandos da EJA, sua história, sua cultura e sua vida, e tomem-na como conteúdo educativo. Afinal, numa sala de aula, existe uma heterogeneidade geracional, de classe social, gênero, orientações sexuais e religiosas, raças, etnias, ideologias, revelando a importância de trabalhar em turmas de jovens e adultos a partir da compreensão da diversidade cultural.

Currículos que atendam uma sociedade multicultural se constroem nos embates entre intenções e realidades, impregnadas por um horizonte que recusa o congelamento das identidades e o preconceito contra aqueles percebidos como diferentes. Buscam caminhos possíveis que possam articular a educação a um projeto de sociedade plural, democrática, em contraposição à barbárie, à intolerância e ao ódio ao outro (CANEN, 2002).

O currículo produz sentidos e significados, e os produzindo é definidor de identidades e diferenças. A EJA, muitas vezes repleta de configurações identitárias

diversas, recai em uma perspectiva que anula e nega a diferença entre os sujeitos, não situando essa pluralidade nas políticas curriculares, tratando-a de forma marginal ou transversal, não a considerando como conhecimento legítimo.

A identidade deve ser compreendida como construção híbrida, sempre provisória e não como essência acabada. Ela é a referência, é o ponto original ao qual se define a diferença. É aquilo que eu sou. Enquanto a diferença é concebida como entidade independente, produzida sempre numa relação de poder; é aquilo que o outro é. A identidade e a diferença são indissociáveis, ambas são criações sociais e culturais, há uma relação de estreita dependência, não são nunca inocentes.

Para Silva (1995), a identidade, tal como a diferença, é uma relação social, isso significa afirmar que estão sujeitas a vetores de força, a relações de poder. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas.

Segundo Silva (1995), dividir e classificar significam hierarquizar, demonstrando as relações de poder presentes nessa relação. A mais perigosa classificação é aquela que se baseia em oposições binárias: bom/mau, homem/mulher, branco/preto, heterossexual/homossexual, puros/impuros, normais/anormais, racionais/irracionais. Percebendo que há uma superioridade de um sobre o outro, sendo o primeiro sempre o dominante dessa relação, atribuindo valores positivos enquanto o outro recebe a carga negativa, vendo a alteridade como artifício discriminatório. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder, significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam.

É preciso questionar e problematizar essas questões, tentando explicar e compreender como a diferença é ativamente produzida, antes de enaltecer o discurso da tolerância e do respeito às diferenças, pois esses sentimentos impedem que vejamos as identidades implicadas em relações de poder.

Em um mundo diversificado e em processo de rápida transformação, a educação precisa ser repensada, também no que se refere às diferenças representadas pela diversificada população dos educandos da EJA, com diferentes necessidades e formas de aprender, às diferentes orientações culturais, sexuais e religiosas, e às diferentes aspirações a respeito do trabalho e modos de vida. E ainda se encontram excluídos do processo educativo cujas assimetrias foram historicamente construídas também a partir das diferenças que os especificam.

A escola e o currículo da EJA devem favorecer um contexto de equidade e de respeito à diferença, direcionando um olhar crítico para a formação de um currículo inter/multicultural, pois estamos falando de quem é, vive e convive com a diversidade.

As discussões e a incorporação das relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos se fazem presentes no cotidiano escolar, sendo a escola chamada a lidar com as diversidades culturais e diferenças.

Somos um país que publiciza a diversidade, mas muitas vezes não respeita a diferença, sendo a escola da EJA algumas vezes, reprodutora e disseminadora de ideologias e conceitos que desvalorizam os grupos considerados minoritários, dificultando e até mesmo impedindo a sua permanência na escola ou o sucesso escolar, construindo um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial ou omitindo e distorcendo seus valores culturais, tratando-os de forma folclorizada, como estratégia básica para minimizar a força da presença do negro na cultura e na formação do país, através de discursos em sala de aula e de materiais didáticos, como por exemplo, o Livro Didático (LD).

Para Silva (2004), o Livro Didático, de modo geral, omite ou minimiza o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos considerados subalternos da sociedade. Reproduz e reforça as relações raciais baseadas na discriminação, apresentando como natural o tratamento desigual nessas relações, apresentando o negro sem família, sem idade, estigmatizado como sujo feio, mal educado, preguiçoso, mentiroso, entre tantos outros adjetivos pejorativos, ocupando as posições sociais de subserviência, em funções e espaços socioeconomicamente inferiores.

Compreendemos que o LD é um dos elementos centrais do trabalho docente, como também, algumas vezes o único meio de acesso ao conhecimento e mediação entre ensino e aprendizagem, por parte dos educandos e dos docentes, que neles buscam apoio e consolidação do conhecimento transmitido em suas aulas.

Choppin (2004) em um estudo sobre a história dos livros didáticos afirma que ele exerce múltiplas funções segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização, definindo algumas funções básicas a ele pertencentes: função referencial, função instrumental, função ideológica e cultural e função documental.

A função referencial, também chamada de curricular ou programática, coloca o livro didático apenas como a fiel tradução do programa. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações. Nesse caso, exprime o tipo de currículo que a escola possui e sua concepção teórico-metodológica.

Para a função instrumental, o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecerem a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, entre outros. Essa função é comumente observada nos livros da Educação de Jovens e Adultos, proporcionando manuais de memorização e domesticação, sem criar condições de dialogicidade⁸ para os educandos.

A função ideológica e cultural é para o autor, uma das mais antigas. O livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, sendo instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Contudo, o LD serve para em certos momentos aculturar os jovens e adultos, através de seu conteúdo, tanto de forma explícita ou velada.

Para a função documental o livro didático pode fornecer subsídios para o desenvolvimento da criticidade dos alunos, desenvolvendo sua autonomia, mas como afirma o próprio autor, isso dependerá da formação do professor.

A formação de um professor culturalmente orientado pode ser considerado como elemento primordial na promoção de práticas educativas democráticas, que rompam com a visão eurocêntrica presente nos currículos escolares e o silenciamento das discriminações, que muitas vezes geram atitudes de auto-rejeição no cotidiano escolar.

As pesquisadoras Freitas, Santos e Moura (2007, p.18) contribuem com a discussão afirmando que:

Diante da excessiva carga-horária de trabalho que o impede de estudar, planejar as aulas e buscar outras fontes de informações e

⁸ Ver Freire, capítulo 3 (1987 p.77-120).

conhecimentos; diante das limitadas condições objetivas materiais/financeiras que o poder público destina às escolas; diante da ausência de políticas públicas de formação continuada, muitos professores utilizam o LD em substituição à metodologia de ensino, como o único recurso /instrumento pedagógico, como a única fonte de consulta e de fundamentação teórica, e muitas vezes, como o único instrumento de formação continuada.

O LD assume um controle sobre a prática pedagógica, como depositário da verdade. Freire (2009) afirma não ser possível pensar sequer a educação, sem que esteja atento à questão do poder, levantando algumas indagações: Para quem, por quê e contra quem é feita a educação?. Contudo, o LD muitas vezes é o único material pedagógico acessível para o professor e educandos e mediação entre ensino e aprendizagem, com uma ideologia que muitas vezes distorce ou folcloriza os grupos subalternos da sociedade, exercendo um grande poder sobre a atividade pedagógica.

Silva (2004) afirma que o professor é o principal mediador dos estereótipos veiculados no LD. Isto porque a ação do professor é imprescindível no processo de desmistificação das ideologias veiculadas no currículo escolar e no processo de reelaboração do saber do aluno.

É de suma importância que o professor venha utilizar o LD de maneira crítica, transformando-o em instrumento de desenvolvimento da consciência crítica dos seus alunos, na sua ação pedagógica cotidiana, servindo de mediador consciente no sentido de identificar e criticar os estereótipos que o livro possa veicular, através de sua ideologia.

Apple (1989) nos alerta que as ideologias são constituídas por nossas práticas e significados de senso comum, assim, se quisermos entender a ideologia em funcionamento nas escolas devemos olhar para os aspectos concretos da vida curricular e pedagógica.

A construção de um currículo multicultural para a Educação de Jovens e Adultos, de forma crítica e emancipatória, pode contribuir para a promoção de atitudes de solidariedade e reciprocidade entre as culturas diversas que compõem o nosso país, desconstruindo preconceitos e estereótipos inferiorizantes, que contemplem a diversidade humana e a alteridade de forma positiva, pois como diz Freire (1996, p.36): “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”.

2 O PROCESSO METODOLÓGICO: QUESTÕES DE PESQUISA, O UNIVERSO PESQUISADO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.

Mesmo quando não sabemos bem para aonde vamos, sempre nos lembramos de onde viemos (Provérbio Iorubá).

2.1 QUESTÕES DE PESQUISA

Inicialmente a pesquisa tinha como objetivo realizar uma análise no currículo oficial do município de São Miguel dos Campos – AL, verificando de que forma as relações étnico-raciais eram discutidas e problematizadas na Educação de Jovens e Adultos, tendo como eixo norteador a Lei 10.639/2003 e o Parecer 03/2004. Logo após o levantamento de dados na Secretaria Municipal de Educação constatou-se que o município não possuía uma proposta curricular específica para a EJA, seguindo nesse caso, a proposta curricular de âmbito estadual e nacional. Diante da ausência de uma proposta curricular municipal, optamos pela análise do Livro Didático na modalidade da Educação de Jovens e Adultos adotado na rede pública de ensino. Após a análise da coleção adotada para o 1º segmento e a coleção do 2º segmento, elegemos como importante, com a presença de maiores elementos que contribuíram com o nosso objetivo e por ser posterior à legislação norteadora da pesquisa a coleção do 2º segmento, já que a outra era anterior à referida legislação.

Realizamos um levantamento de estudos no Grupo de Trabalho 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, do período de sua criação em 1998 a 2010, objetivando verificar os trabalhos que tratassem das Relações Étnico-Raciais e do Livro Didático da EJA.

O levantamento dos trabalhos no GT 18, delimitados pelos subtemas: Alfabetização, Escolarização, Mundo do Trabalho, Currículo e Práticas Pedagógicas, Sujeitos da EJA, Formação de Professores e EJA como Políticas Públicas, constatou que não havia trabalhos que abordem a temática estudada. O referido levantamento encontrou dois trabalhos no subtema Currículo e Práticas Pedagógicas que tratam do Livro Didático da EJA, no entanto, ambos os trabalhos não têm como objetivo de análise as séries finais do ensino fundamental, focam-se nas séries iniciais do ensino fundamental e no ensino médio. No que se refere às discussões sobre as questões étnicas

e raciais no GT 18 da ANPED, não houve a produção de nenhum trabalho no período delimitado pela pesquisa.

Sendo assim, implica afirmar que no GT 18 no recorte temporal de 1998⁹ a 2010, não há a presença de trabalhos que tratem da discussão étnico-racial e sua relação com o livro didático das séries finais do ensino fundamental que contribua para as discussões no âmbito da EJA. Evidenciando assim que não há pesquisas pertencentes ao GT 18 da ANPED que relacionem o Livro Didático e Relações Étnico - Raciais, havendo uma lacuna para o debate no campo educacional e sendo este trabalho relevante para a área, não almejando suprir totalmente a referida lacuna, mas como um início de possíveis trabalhos que venham surgir para contribuir com as discussões das relações étnico-raciais na EJA.

2.2 O UNIVERSO PESQUISADO

2.2.1 A CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de São Miguel dos Campos, estado de Alagoas, distante 60 km da capital Maceió. Segundo estimativas da população em 2007, o município possui 51.473¹⁰ habitantes.

O município é formado apenas pelo distrito-sede. Possui uma área de 660,3 km². A sua economia baseia-se no petróleo, gás natural, agroindústria e pecuária. Faz limites ao norte com os municípios de Boca da Mata e Pilar, a sul com Coruripe, a leste com o Oceano Atlântico, Roteiro, Barra de São Miguel e Marechal Deodoro e a oeste com Campo Alegre e Teotônio Vilela.

Região de uma antiga aldeia de índios sanambis, São Miguel dos Campos recebeu a missão exploradora portuguesa que chegou através do Rio São Miguel, em 1501. Os exploradores, atraídos pela riqueza do solo, se estabeleceram cultivando cana-de-açúcar e outros produtos agrícolas, além da criação de gado, abrindo caminhos pelas matas e a comunicação com Marechal Deodoro (antiga Vila Madalena) e Anadia (antiga Campos dos Arrozais de Inhaúns). O povoado que se formou teve destaque importante

⁹ Ano de criação do GT 18 – Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

¹⁰ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2007), a partir da contagem da população.

na história do estado, pois seu povo teve participação ativa na luta contra os holandeses, na destruição do Quilombo dos Palmares e na Revolução Republicana de Pernambuco, em 1817. Em 1832 foi elevada à vila e em 1864, tornou-se cidade.

Quanto aos indicadores educacionais, São Miguel dos Campos tinha em 2000¹¹, 91,97% de pessoas frequentando curso de nível fundamental (considerando a parcela da população entre 7 e 14 anos de idade). A escolaridade da população de 25 anos ou mais de idade corresponde: 29,84% sem instrução ou menos de 1 ano de estudo, 35% com 1 a 4 anos de estudo; 15,92% com 9 a 11 anos de estudo, 2,05% com 12 anos ou mais de estudo e 2,65% não determinado (IBGE, 2000). Podemos observar que houve uma quase universalização do ensino fundamental na faixa etária de 7 a 14 anos de idade, no entanto esses dados ainda são inferiores considerando os indicadores nacionais, que apontam para 97% da população nacional.

A rede pública municipal de ensino de São Miguel dos Campos possui 2 creches, 14 escolas situadas na zona urbana, 6 escolas situadas na zona rural e 2 extensões de escolas-sedes, ou seja; escolas situadas em outra estrutura física para atender a capacidade de educandos matriculados excedentes da escola-sede, prática comum no município, que apesar de ter um caráter temporário, acabam permanecendo por anos. Do número total de 20 escolas, apenas 5 atendem a modalidade da EJA, situadas da seguinte forma: 4 na zona urbana e 1 na zona rural. Dentre elas, 2 atendem apenas o 1º segmento¹² e 3 atendem o 1º e o 2º segmento¹³. Sendo que destas, apenas uma escola possui o trabalho com todo o 2º segmento, ou seja, atende da 5ª a 8ª séries, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1- Número de escolas públicas que atendem a EJA no município de São Miguel dos Campos – AL, 2010

Zona	Urbana	Rural
Número de escolas	4	1

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Miguel dos Campos –AL, 2010

¹¹O Censo Demográfico é realizado a cada dez anos. Os dados apresentados referem-se à última pesquisa geral realizada pelo IBGE, no ano 2000.

¹² Equivalente às séries iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º anos.

¹³ Equivalente às séries finais do ensino fundamental, 6º ao 9º anos.

A rede pública de ensino do município possui 747 alunos regularmente matriculados na EJA, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 2- Distribuição dos educandos da EJA na Rede Pública de Ensino de São Miguel dos Campos – AL, 2010

Segmento	1º	2º
Número de Educandos	516	231

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Miguel dos Campos –AL, 2010

A única instituição que trabalha com todas as etapas do 2º segmento da EJA, está localizada em um bairro central do município e desde sua inauguração em 2000 atende à essa modalidade de ensino. Atualmente atende as séries iniciais do ensino fundamental, da 1ª à 4ª séries e a Educação de Jovens e Adultos, 1º e 2º segmentos.

A unidade de ensino, no início do ano de 2010, atendia 629 educandos matriculados no total geral, destes, 193 alunos estão matriculados na EJA, sendo 100 educandos no 1º segmento e 93 no 2º segmento, distribuídos em 6 salas de aulas.

A estrutura física da escola se organiza da seguinte forma: 10 salas de aula, 1 laboratório de informática, 1 sala de leitura, 1 sala para professores, 1 cantina, 3 banheiros, 1 secretaria, 1 sala de direção e coordenação pedagógica, 1 salão de beleza, 1 almoxarifado, 1 consultório odontológico.

Para a EJA no turno noturno são utilizadas 4 salas para o 1º segmento e 2 salas para o 2º segmento. O laboratório de informática é acessível para os educandos, mas a falta de formação continuada dos professores específica para o trabalho com as novas Tecnologias da Informação e Comunicação é um elemento que dificulta a utilização desse espaço por professores e educandos.

O salão de beleza funciona apenas no turno diurno, ficando fechado no noturno, podendo dessa forma demonstrar um caráter assistencialista por atender uma comunidade que em sua maioria se encontra em situação de vulnerabilidade social e a sala do dentista não funciona em nenhum horário, pela falta de recursos humanos e materiais adequados. A sala de leitura possui jogos educativos, livros paradidáticos, televisão, DVD e alguns filmes enviados pelo Ministério da Educação. No entanto, esse espaço não se adéqua ao perfil dos educandos da EJA, por refletir características infantis, dissociadas dos interesses desses sujeitos.

A formação dos professores, em sua grande maioria, é de nível superior completo, mas alguns não atuam especificamente na área do conhecimento no qual foram formados.

O município não possui uma proposta curricular municipal para a EJA, sendo o trabalho orientado pela proposta nacional e estadual. Adota no 1º segmento da EJA, a coleção da Ação Educativa¹⁴ *Viver, Aprender: educação de jovens e adultos*. Para o 2º segmento, é adotado o livro *Construindo a Cidadania por Meios dos Temas Transversais: educação de jovens e adultos*, da editora Difusão Cultural do Livro e de autoria de Andréa Picchi e Denise Benites.

A partir da pré-análise das duas coleções didáticas adotadas no município, observamos que a coleção adotada para o 1º segmento foi publicada anteriormente à promulgação da Lei 10.639/2003, não trazendo grandes contribuições para a pesquisa, mesmo reconhecendo que a discussão acerca da diversidade já estava proposta na Declaração de Hamburgo (1997). Desta forma, surgiu a possibilidade de analisar a coleção do 2º segmento por apontar elementos essenciais para a problematização das relações étnico-raciais e da diversidade cultural brasileira no Livro Didático da EJA e indicando-nos maior visibilidade de nosso objeto de pesquisa, buscando analisar como a questão étnico-racial é abordada, discutida e problematizada na EJA.

O 2º segmento da EJA é uma conquista recente do município, sendo implantado em 2008, a partir do Parecer 01/2008 do Conselho Municipal de Educação de São Miguel dos Campos (COMED), que autoriza o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos para o atendimento às séries finais do ensino fundamental. Seu desenvolvimento é incipiente, passando por um processo de implantação e ajustes técnicos, pedagógicos e estruturais, a exemplo: a organização do quadro de docentes para trabalhar com esse segmento, no qual a sua maioria não possui a habilitação correspondente para atuar com as áreas do conhecimento; salas de aulas que não refletem o perfil do educando da EJA, desde a ornamentação das salas até os materiais didáticos disponíveis na escola, pelo fato das crianças do turno diurno utilizarem esse

¹⁴ A Ação Educativa é uma organização fundada em 1994, de utilidade pública no âmbito do município e do estado de São Paulo. Está inscrita no Conselho Nacional de Assistência Social e no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo, além de cadastrada como organização de pesquisa no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em www.acaoeducativa.org

espaço e esses materiais; como a sala de leitura, que possui coleções de livros infantis e jogos pedagógicos que em sua maioria não se adequam aos jovens e adultos. Especificamente sobre o LD, mesmo tendo sido adquirida uma coleção específica para esse segmento, ainda há uma escassez de livros que atendam a todos os educandos, cabendo a alguns professores copiá-los.

Durante a realização da pesquisa, tivemos a oportunidade de participar da escolha do Livro Didático da EJA, para o triênio 2011-2013. A escassez de livros para a escolha foi um dos grandes problemas apontados pela Técnica da Secretaria de Educação, Coordenadores Pedagógicos e Professores envolvidos nesse processo.

No que se refere ao 2º segmento só havia um livro que equivale à 3ª etapa, ou seja, 5ª e 6ª séries e outro da 4ª etapa, 7ª e 8ª séries. Ambos os livros são de editoras diferentes, cabendo desta forma aos partícipes realizar a escolha através da resenha dos livros faltosos que faziam parte do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD.

Diante das dificuldades apontadas, os partícipes fizeram a escolha pela única opção que foi disponibilizada naquele momento e coube à segunda opção seguir a resenha que o PNLD forneceu. É importante salientar que a coleção didática do nosso estudo não fez parte das obras didáticas elencadas pelo PNLD para o triênio 2011-2013. Esse problema não é algo novo, pois como nos aponta a técnica com relação à escolha do LD no primeiro ano de implantação do 2º segmento:

No 1º ano do funcionamento do 2º segmento no município - em 2008 - nós chamamos os coordenadores, porque foi a prefeitura que comprou com o dinheiro do recurso da educação que vem para o município. Aí então... (pausa) as coordenadoras olharam os livros e antes do início das aulas. E aí nós não tínhamos ainda nessa época quem seriam todos os professores que trabalhariam e aí por isso foi chamado só os coordenadores mesmo, para analisar os que tinham aqui, é como agora! Você não tem uma instrução dos livros da EJA, aí vamos dizer que tinha duas, três coleções, nós pedimos às editoras, mas chegou duas, três coleções e elas analisaram a melhor. Enfim chegou até aqui! (Técnica da Secretaria Municipal de Educação, 2010, grifo nosso).

Destarte, é nesse universo que a pesquisa se desenvolveu almejando analisar como as discussões sobre as relações étnico-raciais eram abordadas, discutidas e problematizadas na Educação de Jovens e Adultos, a partir da coleção de Livros Didáticos adotada pela rede pública municipal de ensino, tendo como marco temporal a promulgação da Lei 10.639/2003 e do Parecer 03/2004.

Para esclarecimentos de algumas questões de pesquisa se fez necessário tomar alguns depoimentos, seguindo os seguintes critérios: entrada no serviço público via concurso, experiência na EJA, formação em licenciatura.

Esses atores foram: uma professora do quadro funcional da Secretaria Municipal de Educação de São Miguel dos Campos - AL, representando o seguimento docente, lotada na época da implantação do 2º segmento da EJA na rede de ensino, por atuar com a EJA na disciplina de História. A outra é professora, convocada para assumir o Departamento de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação, representando o segmento de gestão educacional e que também já atuou na EJA como coordenadora pedagógica.

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Sánchez Gamboa (s/d, p.6) afirma que:

Entendendo o conhecimento como resultante da relação de um sujeito que quer conhecer e um objeto a ser conhecido; a maneira como este sujeito aproxima-se do objeto para produzir o conhecimento se dá diferentemente e esta abordagem irá depender de sua formação cultural que determina a sua visão de mundo.

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Não temos a pretensão de propor conhecimentos verdadeiros, absolutos e universais, pelo fato de compreendermos que o processo de construção do conhecimento é algo inacabado e permanente, mas nesse processo de (re) / (des) / construção de conhecimentos acerca da diversidade étnico-racial e da formação da pesquisadora, esse trabalho irá contribuir para o início de discussões que reflitam sobre a EJA não se limitando apenas a garantir um direito protelado, mas reconhecer esses sujeitos a partir de sua pluralidade e como produtores de cultura. Compreendemos que para esse trabalho a abordagem qualitativa se fez pertinente para a análise dos dados.

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que

o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, promovendo um trabalho com o comprometimento subjetivo do pesquisador, que acaba estabelecendo uma relação política e social com os sujeitos, envolvendo intuição, imaginação e experiência, mas que sofre algumas críticas por não possuir um caráter positivista.

Para Bogdan e Biklen (2003) o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

Martins (2004, p. 296) nos alerta que:

Temos que estar constantemente alertas, especialmente quando usamos metodologia qualitativa, para que, em vez de cientistas, não nos transformemos em militantes de uma causa ou de um movimento, que olham e procuram entender a realidade não como ela é, mas como gostaríamos que ela fosse.

Nesse sentido, faz-se necessário produzir um conhecimento que não seja apenas útil, mas que tenha uma direção, uma ética, almejando solidariedade, criatividade e autonomia dos sujeitos.

Para uma validação pertinente dos dados, adotamos como procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a análise de conteúdo, com o objetivo de fundamentar e validar os dados da pesquisa.

2.3.1 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica é um importante instrumento para validação dos dados, pois é um suporte para fundamentá-los teoricamente, apesar das dificuldades encontradas pelos pesquisadores para realizar uma escolha coerente de referenciais que possam contribuir para a investigação. Após a seleção do referencial teórico norteador da pesquisa, realizamos leituras exploratórias, seletivas e interpretativas, almejando realizar e selecionar as obras que pudessem contribuir para a interpretação dos dados.

Realizamos o levantamento bibliográfico a partir das obras selecionadas, dada à diversidade da produção de trabalhos que tratam da Educação de Jovens e Adultos, Currículo, Multiculturalismo e Inter/Multiculturalidade, Relações Étnico- Raciais e o

Livro Didático. Para o estudo da história da Educação de Jovens e Adultos em: Paiva (2003), Beiseguel (2004), Galvão e Soares (2004), Fávero (2005), Galvão e Di Pierro (2007). Para as discussões curriculares utilizamos dos estudos de: Apple (1989; 2006), Silva (1995; 1996; 2000; 2005), Moreira e Canen (2001), Moreira (2001; 2007), Moreira e Silva (2005), Moreira e Candau (2008). No que concerne às discussões sobre Multiculturalismo e Inter/Multiculturalidade adotamos Freire (1992), McLaren (1997), Souza (2001), Fleuri (2003), Hall (2003), Santos (2003; 2005) e Torres (2003) e como referenciais para as Relações Étnico-Raciais tomamos como referências Munanga (1996), Cashmore (2000), Guimarães (2002; 2004; 2008), Theodoro, Jaccoud, Osório, Soares (2008). Para os estudos sobre o Livro Didático utilizamos os estudos de Choppin (2004), Silva (1995; 2001; 2009) e Freitas, Santos e Moura (2007). E finalmente, o ideário freireano a partir de suas obras: (1987; 1992; 1996; 2009).

2.3.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL

A pesquisa possui como uma de suas abordagens metodológicas a perspectiva de análise documental. Como afirmam Ludke e André (1986 p. 38):

Embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Segundo Caulley (apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

A análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento, tendo por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. E ainda permite passar de um documento primário para um documento secundário (BARDIN, 2009).

Sendo assim, esse tipo de análise serve para complementar a informação obtida por outros métodos, almejando encontrar nos documentos informações úteis para o objeto em estudo ou ser o método central e exclusivo da pesquisa. Nesse caso, a pesquisa segue a perspectiva de ter a análise documental como método central, já que

analisamos uma legislação pertinente para a educação e as obras didáticas da EJA, compreendendo que as mesmas são o alvo de estudo por si próprios.

Essa abordagem foi de suma importância por está vinculada ao nosso objeto de pesquisa, ou seja; a coleção de LD's do 2º segmento da EJA adotado na rede pública de ensino do município de São Miguel dos Campos - AL, além de ter relação com as fontes utilizadas para a compreensão dos dados, como a Lei 10.639/2003 e o Parecer 03/2004.

Quanto à natureza dos documentos utilizados, adotamos para esse estudo as fontes primárias, ou seja; documentos produzidos durante o período a ser investigado e as fontes secundárias, que foram produzidas com o objetivo de servir para futuras investigações tendo a função de esclarecimentos.

Nesse sentido, as fontes primárias analisadas se referem à base legal pertinente para nossa pesquisa, como: Constituição Federal Brasileira (1988), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/1961, nº 5.692/1971, nº 9.394/1996), o Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Pluralidade Cultural, volume 10, (2001), Declaração de Hamburgo da Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFITEA (1997), Plano Nacional da Educação - PNE (2000), Parecer nº 11/2000, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Documento Base Nacional Preparatório a VI CONFITEA (2008), Lei nº 10.639/2003, que estabelece diretrizes para obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, Parecer CNE/CP nº 03/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Estatuto da Igualdade Racial (2009), Resolução nº 18/2002, do Conselho Estadual de Educação de Alagoas, a Constituição Estadual do Estado de Alagoas (2004), Plano Estadual de Educação de Alagoas – PEE/AL (2006), Lei Estadual nº 6.814/2007, que obriga a rede pública estadual a elaborar projeto para definir a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira nos currículos oficiais, Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (2009), em processo de tramitação, Marco de Belém da VI CONFITEA (2009) e Documento Final da Conferência Nacional de Educação - CONAE (2010).

As fontes secundárias foram a coleção de Livros Didáticos adotada para o 2º segmento da EJA no município de São Miguel dos Campos, Alagoas, a literatura sobre as relações étnico-raciais, multiculturalismo, diversidade cultural brasileira, educação de jovens e adultos e o ideário freireano.

2.3.3 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A técnica de Análise de Conteúdo, tendo como fundamentação teórica os estudos de Bardin (2009, p.42) propõe que:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obterem indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. A análise do conteúdo procura interpretar a palavra em sua forma mais subjetiva, procurando retirar o véu que o desvenda.

Utilizando a técnica de Análise de Conteúdo na base legal e na coleção dos LD's procuramos criar as reflexões necessárias acerca das questões étnico-raciais e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos, como também as implicações curriculares que essa problemática gera, percebendo como os interditos nesses documentos analisados abordam ou silenciam essas questões, pois como afirma Franco (2008) o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado ou/e simbolicamente explicitado sempre será ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito ou/e latente.

2. 3.4 A ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa educacional sofre uma lacuna de discussões que contemplem a diversidade étnico-racial na Educação de Jovens e Adultos, culminando na ausência de produções que abordem essas questões em uma modalidade repleta de uma enorme pluralidade, muitas vezes vista de forma depreciativa, contribuindo para a manutenção de uma sociedade discriminatória e desigual sócio-economicamente.

Nesse sentido, a partir dessa análise de conjuntura, ou seja; dessa leitura especial da realidade e que se faz presente em função de alguma necessidade ou interesse (Souza, 1984), buscamos identificar os sujeitos e as particularidades que se fazem presentes na (in) visibilidade dessa discussão no LD da EJA, apesar de toda uma legislação que obriga essa discussão, mas que na prática não está sendo efetivada e muito menos garantida.

No primeiro momento realizamos a escolha da legislação educacional e da coleção dos LD's, almejando encontrar informações que pudessem responder o problema levantado, constituindo assim o *corpus* da pesquisa.

Para Bardin (2009, p.122) “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras.”.

Em um segundo momento realizamos a análise desses documentos criando reflexões que pudessem contribuir para responder aos nossos objetivos propostos, percebendo a limitação e avanço de alguns documentos ao abordar as relações étnico-raciais na EJA, como também os distanciamentos e aproximações de uma perspectiva de problematização da diversidade étnico-racial no LD dessa modalidade de ensino, já que muitas vezes ele assume relevante importância de acesso e aquisição do conhecimento socialmente referenciado.

3 A ANÁLISE DA BASE LEGAL: ALGUNS INDICATIVOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Quando a questão do racismo no Brasil começar a sair dos livros, artigos, dissertações e teses de pesquisadores, quando deixar de ser problema do negro para se tornar preocupação de todas as forças e instituições do país, quando sairmos da fase do belo discurso e das boas intenções sem ações correspondentes poderemos dizer então que entramos na verdadeira fase de engajamento para transformar a sociedade; estaremos saindo do pesadelo para entrar num sonho, e do sonho para entrar numa verdadeira esperança (KABENGELE MUNANGA, 1996).

Nesse capítulo realizamos um levantamento e análise da base legal, que a nosso ver contribuiu com a investigação da coleção de livros didáticos. Os documentos analisados foram citados anteriormente, no capítulo II.

Durante a análise dos documentos, constatamos que em vários trechos ocorreram silenciamentos e em outros percebemos indicações da incorporação das questões étnico-raciais na base legal que concerne à educação.

Em 1961, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 4.024. A lei em seu Título I, artigo 1º, alínea g, afirma que:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Nessa legislação a questão étnico-racial aparece reduzida apenas ao combate à preconceitos, não dando visibilidade à questão no restante do texto. A educação para pessoas jovens e adultos, também não aparece contemplada explicitamente, há uma idade mínima para o ingresso no ensino primário, que é de sete anos. No Capítulo II, artigo 27, há a referência ao ensino supletivo: “Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”. Notamos a não obrigatoriedade do Estado para com a EJA.

A LDBEN nº5. 692/71 representa um certo avanço para a EJA, pois é a primeira vez que uma lei traz um capítulo, embora ainda com um caráter de suplência, assumindo uma nomenclatura, chamado de ensino supletivo. Este ensino é entendido como a continuidade dos estudos para adolescentes e adultos que não tiveram essa oportunidade na idade própria, através de estudos de aperfeiçoamento e atualização. No entanto, não há nenhuma menção em todo o corpo do texto referente às relações étnico-raciais.

Na Constituição Federal Brasileira, datada de 1988, dos capítulos nº 205 ao 214 sobre a Educação, Cultura e Desporto, as relações étnico-raciais na educação não são contempladas de forma explícita. No artigo 206, os princípios da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber nos levam a supor que baseado nesses princípios, mesmo que de forma implícita, as questões de etnia e raça são de certa forma incorporadas, pela garantia de igualdade e liberdade para todos.

Em 1996, foi promulgada outra LDBEN (nº 9.394/96), que em seu capítulo II, no que se refere à Educação Básica, Seção I, das disposições gerais, afirma em seu artigo 26-§ 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. Nesse artigo, percebe-se um avanço, quando comparada às anteriores, antecipando os preceitos das leis que seriam promulgadas anos mais tarde, como exemplo a Lei nº 10.639/2003, dando visibilidade às contribuições das matrizes que formam o povo brasileiro.

A Declaração de Hamburgo de 1997, da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada na Alemanha, indica em um de seus tópicos uma perspectiva intercultural crítica, que contribui para a discussão da diversidade étnico-cultural na Educação de Adultos:

15. Diversidade e Igualdade. A educação de adultos deve refletir a riqueza da diversidade cultural, bem como respeitar o conhecimento e formas de aprendizagem tradicionais dos povos indígenas. O direito de ser alfabetizado na língua materna deve ser respeitado e implementado. A educação de adultos enfrenta um grande desafio, que consiste em preservar e documentar o conhecimento oral de grupos étnicos minoritários e de povos indígenas e nômades. Por outro lado, a educação intercultural deve promover o aprendizado e o intercâmbio de conhecimento entre e sobre diferentes culturas, em favor da paz, dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, da democracia, da justiça, da coexistência pacífica e da diversidade cultural (UNESCO, 1997, p. 2).

O documento propõe a incorporação da diversidade cultural como conhecimento nas práticas educativas da educação de adultos, proporcionando valores éticos em favor da paz, dos direitos humanos e da democracia, como forma e possibilidade do diálogo e da coexistência pacífica dos diversos grupos étnico-raciais presentes na sociedade brasileira, pois os sujeitos da EJA são constituídos por vários marcadores identitários, como raça, etnia, religião, preceitos éticos e morais e que precisam ser contemplados pela educação, contribuindo para uma perspectiva intercultural crítica na EJA.

Em 2000, é elaborado o Plano Nacional da Educação (PNE¹⁵), um dos textos mais importantes da educação nacional, uma vez que traz as metas e objetivos traçados para um período de dez anos, mas que não há nenhuma referência às questões étnico-raciais no que se refere à EJA.

No mesmo ano do PNE é aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O documento faz menção a essa discussão, limitando-se apenas ao combate à discriminação e a um direito protelado para a EJA, no tópico 2 - Conceitos e Funções da EJA:

[...] A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (SOARES, 2002, p.34).

O Documento Base Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA (2008), ao longo de todo seu corpo, aponta uma perspectiva intercultural na EJA, dando visibilidade às especificidades identitárias dos educandos dessa modalidade de ensino:

[...] A EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-raciais, de gênero, geracionais; de

¹⁵ O Plano Nacional de Educação passou por reformulações e novas adequações a partir do documento final elaborado na Conferência Nacional de Educação – CONAE, 2010.

aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural (BRASIL, 2008, p.13).

Há no fragmento a compreensão de valorizar a pluralidade identitária na EJA, sob a ótica dos aspectos econômicos e culturais, vendo-a como um fator importante para a compreensão da diversidade cultural.

Baseia-se na base legal vigente que aborda a temática, como a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008, que altera a Lei nº 10.639/2003 para a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, propondo ações pedagógicas que reconheçam a riqueza humana a partir das matrizes culturais da formação do povo brasileiro, desconstruindo preconceitos e discriminações:

Reconhecer na EJA a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-racial brasileira exige superar aspectos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, a matriz cultural de raiz européia, branca, que tem favorecido pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o tanto economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige ainda, superar preconceitos e discriminações que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, reeducando as relações étnico-raciais, como prevê a atual legislação [...] Algumas reivindicações foram atendidas e incorporadas aos textos legais e, a partir daí, princípios, referências para a formulação de políticas educacionais, propostas pedagógicas, planos de ensino e diretrizes curriculares passaram a orientar a educação das relações étnico-raciais, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena integrante da legislação vigente, assegurando a preservação de seus valores culturais (BRASIL, 2008, p.15).

Aponta ainda possibilidades de construção de um currículo multicultural, almejando formas emancipatórias de reconhecimento e de valorização da rica e diversa formação étnico-cultural, rompendo com preconceitos, discriminações, forjados a partir de estereótipos, omissão e/ou de visão distorcida ou julgamentos depreciativos que geram e/ou reforçam desvantagens materiais e simbólicas:

Um currículo para a EJA deve ser construído de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias e manifestações regionais da cultura popular; não pode ser previamente definido, e sem passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, bem como a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino

médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados (BRASIL, 2008, p.18).

Há ainda a compreensão de que o currículo deve valorizar as experiências de vida de seus sujeitos, desconstruindo currículos prescritos que valorizam uma cultura nacional comum, ou seja, a imposição de uma cultura como padrão, negando e minimizando as contribuições culturais, sociais, econômicas e políticas das culturas consideradas subalternas.

O Marco de Belém da VI CONFITEA de 2009 afirma que:

La educación inclusiva es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Dotar a todos los individuos para que desarrollen su potencial contribuye de manera importante a alentarlos a convivir armoniosa y dignamente. Nadie puede ser objeto de exclusión por su edad, sexo, orígenes étnicos, situación migratoria, idioma, religión, discapacidad, condición rural, identidad u orientación sexual, pobreza o por haber sido desplazado por un conflicto o hallarse encarcelado. Es especialmente importante combatir los efectos acumulados de padecer varias desventajas (UNESCO, 2009, p.6).

A educação de jovens e adultos aparece em todo o texto como educação ao longo da vida e sendo o sustentáculo de uma sociedade inclusiva e democrática é preciso reconhecer a diversidade e a pluralidade de seus educandos, independente de idade, sexo, origem étnica, situação migratória, identidade e orientação sexual, entre outros aspectos diversos, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades e o enriquecimento de seus conhecimentos para romper com as desigualdades sociais.

Nesse sentido, o documento não dá tanta importância à questão étnico-racial e a valorização da interculturalidade, limitando-se ao estudo da língua materna em contextos plurilingüísticos e multiculturais. O enfoque se dá nessas identidades presentes na EJA: mulheres, encarcerados e migrantes.

Outro documento importante e que merece destaque é o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), do ano de 2010, que estabelece metas e diretrizes para o novo Plano Nacional de Educação.

O referido documento divide-se em eixos, delimitados da seguinte forma: I- Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional, II- Qualidade da Educação, Gestão Democrática e

Avaliação, III- Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar, IV- Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, V- Financiamento da Educação e Controle Social e por último, Justiça Social, Educação e Trabalho: Diversidade e Igualdade.

O eixo analisado foi o VI, por contemplar as relações étnico-raciais e a educação de jovens e adultos, como também por ser elementos constitutivos da nossa pesquisa. No corpo do documento, especificamente do eixo VI, se reconhece as especificidade históricas, políticas e sociais dos segmentos que foram agregados ao eixo, como: negros, indígenas, mulheres, jovens em situação de risco, jovens e adultos, ciganos, entre outros.

O documento avança em relação ao PNE de 2000, por incorporar essas discussões e propor diretrizes para o novo PNE pautadas nas legislações específicas de garantia da incorporação das relações étnico-raciais nos currículos oficiais quando afirma que:

a) Garantir a criação de condições políticas, pedagógicas, em especial financeiras, para a efetivação do Plano Nacional de implementação das DCN para as Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008¹⁶, no âmbito dos diversos sistemas de ensino, orientando-os para garantir a implementação das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, desde a educação infantil até a educação superior, obedecendo prazos e metas definidos no atual e novo PNE, dispondo de recursos provenientes de vinculação ou subvinculação definida nas referidas leis (BRASIL, 2010, p.132).

No que se refere especificamente à Educação de Jovens e Adultos, o documento dar um caráter paternalista, se exige a garantia do direito à educação em todas as modalidades de ensino e o reconhecimento dessa educação ao longo da vida, dando visibilidade à diversidade cultural de seus sujeitos, como princípio norteador para a formulação de políticas públicas educacionais. Como nos aponta o item a seguir:

s) Garantir, face à história da sociedade de classes brasileira, hierárquica e autoritária, ações afirmativas de gênero e geração de trabalho e renda que contribuam para a superação da desigualdade

¹⁶ A Lei 11.645/2008 de 10 de março de 2008 estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional para a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

socioeconômica entre os/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos, considerando a diversidade cultural e social como bandeira de luta na promoção da igualdade e como subsídio na proposição de políticas públicas (BRASIL, 2010, p.152).

Nesse sentido, o documento apresenta alguns avanços em relação ao Plano Nacional de Educação de 2000, como instrumento de diretrizes e metas para a formulação de um novo Plano Educacional no qual pode contribuir para a discussão das relações étnico-raciais, a partir do reconhecimento da presença da diversidade cultural dos sujeitos educandos da EJA.

3.1 AVANÇOS NA BASE LEGAL: A PRESENÇA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Durante o percurso de análise dos documentos, examinamos alguns documentos oficiais, de âmbito nacional, que abordam especificamente a temática em estudo, como: a Lei 10.639/2003, o Parecer 03/2004 e o Estatuto da Igualdade Racial, aprovado em 2009, com ênfase no capítulo III, do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.

A Lei 10.639/2003 contribui de forma positiva focando a obrigatoriedade do estudo da temática dentro do currículo oficial da educação brasileira:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas do movimento negro brasileiro em prol da educação, podendo causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza de nossa diversidade cultural e humana, devendo ser problematizada à luz das relações de poder, dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização (GOMES, 2008).

O referido artigo contribui para romper com a limitação que é dada quando se trata da História do povo negro, resumida sempre à escravidão, colonização, subordinação e diluição do conhecimento produzido pelos povos escravizados. Muitas vezes não possibilitando aos educandos reconhecer a África e sua história como Berço da Humanidade, a partir de sua evolução histórica em relação a outros povos e sua riqueza cultural, não tomada de forma exótica e folclorizada, colocando a figura do negro de forma animalizada, cristalizada e repleta de estereótipos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, subseqüentes à lei analisada, conduzem em todo o texto à discussão das questões étnico-raciais, buscando o respeito, pertencimento e valorização da história, da cultura e da identidade negra, proporcionando um reconhecimento nas práticas curriculares, como expõe o artigo a seguir:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Outro avanço considerável é o Estatuto da Igualdade Racial aprovado em 2009, que assim como a Lei nº 10.639/2003 é também uma luta do movimento negro. O Estatuto traz um conjunto de medidas que garantem direitos fundamentais para a população afro-brasileira, a fim de desconstruir práticas racistas que estão arraigadas no seio da sociedade brasileira e possibilitar ações afirmativas que possam minimizar as desigualdades sociais.

O Estatuto traz um capítulo específico sobre a educação. Em seu artigo 19, do capítulo III, afirma que:

Art. 19. A população afro-brasileira tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer, adequada a seus interesses e condições, garantindo sua contribuição para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.

§ 1º Os governos federal, estaduais, distrital e municipais devem promover o acesso da população afro-brasileira ao ensino gratuito, às atividades esportivas e de lazer e apoiar a iniciativa de entidades que mantenham espaço para promoção social dos afro-brasileiros.

§ 2º Nas datas comemorativas de caráter cívico, as instituições de ensino convidarão representantes da população afro-brasileira para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

No artigo 19 há a obrigatoriedade, colocada como um direito, da prática de atividades educacionais, culturais e esportivas, de acordo com as suas especificidades e condições, além de responsabilizar os governos federal, estaduais, distrital e municipal para a garantia e efetivação desse direito. Como também, valorizar as experiências de vida de representantes da população negra para debater com os educandos durante as comemorações cívicas.

O artigo 20 do capítulo III do Estatuto da Igualdade Racial é um complemento do artigo anterior, responsabilizando os governos federal, estaduais, distrital e municipal a promover campanhas educativas que respeitem essa diversidade cultural e humana:

Art. 20. Para o perfeito cumprimento do disposto no art. 19 desta lei, os governos federal, estaduais, distrital e municipais desenvolverão campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população afro-brasileira faça parte da cultura de toda a sociedade.

O artigo 21 do mesmo capítulo aborda o indicado pela lei 10.639/2003:

A disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil” integrará obrigatoriamente o currículo do ensino fundamental e médio, público e privado, cabendo aos estados, aos municípios e às instituições privadas de ensino a responsabilidade de qualificar os professores para o ensino da disciplina.

Como visto, um ponto central nesse artigo se refere à qualificação dos professores. A escola e o currículo na atualidade precisam incluir a diversidade étnico-racial na organização dos conteúdos escolares sistematizados, mas muitas vezes os professores não estão preparados para trabalhar com essa temática, representando uma lacuna na formação inicial e continuada de professores.

No que se refere às Instituições de Ensino Superior, o artigo 23, indica caminhos possíveis para a discussão, pesquisas e formação docente que contemplem a temática étnico-racial:

O Ministério da Educação fica autorizado a incentivar as instituições de ensino superior públicas e privadas a:

I – apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação, que desenvolvam temáticas de interesse da população afro-brasileira;

II – incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores respeitantes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III – desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens afro-brasileiros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV – estabelecer programas de cooperação técnica com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças raciais.

3.2 AS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS NA LEGISLAÇÃO ALAGOANA

Iniciamos a análise da legislação alagoana pela Resolução Nº 18/2002, do Conselho Estadual de Educação, que regulamenta a EJA, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas. Há que se considerar que o documento é anterior à promulgação da Lei 10.639/2003, mas posterior à Declaração de Hamburgo de 1997, que contribuiu positivamente para a incorporação da perspectiva intercultural crítica, de respeito e valorização das diferenças na EJA. Contudo, o documento não contempla a discussão, possui um caráter organizacional e técnico-burocrático, deixando marcar-se por um silenciamento da temática étnico-racial.

A Constituição Estadual de Alagoas do ano de 2004, em seu título IX, artigo 253, firma que: “O ensino da História de Alagoas, obrigatório nas unidades escolares da rede oficial, levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da sociedade alagoana”. O documento contribui com a temática, reconhecendo a diversidade étnico-racial no seio da sociedade alagoana de forma positiva.

Em 2006, é elaborado o Plano Estadual de Educação (PEE), que contempla a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica. No tópico 5.2 Diretrizes Político-Pedagógicas afirma que:

Só assim se entende o atendimento ao direito expresso na Constituição Federal de 1988, que assegura a todos os cidadãos brasileiros, independentemente de idade cronológica, classe social, etnia e gênero, o direito à escolarização que, em sendo um direito social, é um direito humano.

No tópico exposto acima, a citação não traz avanços consideráveis para a temática, resumindo-se apenas a um direito de cidadania, sem uma maior problematização das questões que se referem à etnia e à raça, enquanto construções culturais e sócio-políticas.

O item 5.3 Objetivos e Metas, tópico 5.3.7, aponta a necessidade de formação docente, com inclusão da temática, mas se limita aos alunos com necessidades especiais: Garantir professores habilitados para atender às especificidades da EJA em relação aos alunos portadores de necessidades educativas especiais, contemplando as questões de gênero e etnia.

Há a menção explícita de se garantir professores habilitados com conhecimentos sobre as questões de gênero e etnia na EJA, que trabalham com alunos portadores de necessidades especiais, no entanto, há um silenciamento quanto à adequação de uma formação docente que reflita o perfil de todos os educandos da EJA, repletos de uma pluralidade identitária e que contemple a formação docente em sua plenitude.

A Lei Estadual nº 6.814, de 2 de julho de 2007 autoriza o poder executivo, através da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e Conselho Estadual de Educação do Estado de Alagoas, a elaborar projeto para definir a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio das escolas da rede pública estadual, considerando a obrigatoriedade, conforme o proposto pela lei 10.639/2003.

Há em seu artigo 2º, § 1º, a citação da inclusão curricular da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana, abrangendo obrigatoriamente a Educação de Jovens e Adultos:

Art. 2º Entenda-se por Diretrizes Operacionais o conjunto de princípios e procedimentos que visam incluir no currículo escolar a temática História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º A inclusão curricular da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana abrangerá obrigatoriamente as modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena.

Existem avanços no artigo, quando cita a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira na EJA. É um reconhecimento de suma importância por se tratar de sujeitos marcados por uma diversidade étnico-cultural, que muitas vezes se apresenta silenciada por um currículo que impõe uma única história, uma verdade absoluta, negando conhecimentos diferenciados sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, perpetuando racismos, xenofobias e discriminações nas práticas pedagógicas e nas relações sociais.

Em seu artigo 4º, há a garantia de formação continuada dos profissionais de educação, dando prioridade aos que estão em exercício da docência na rede pública, como também apoio pedagógico para os trabalhos desenvolvidos envolvendo a temática:

Art. 4º As Diretrizes Operacionais para a inclusão nos currículos da Educação Básica da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana apresentarão objetivamente os mecanismos que deverão ser adotados pelo Poder Público para a garantia de formação continuada dos profissionais de educação, prioritariamente os que estão em exercício da docência na rede pública, aquisição de acervo bibliográfico, elaboração, incentivo e publicação de pesquisas e estudos sobre a temática, definição dos conteúdos, carga horária e metodologia consistente em: seminários, simpósios, palestras, aulas expositivas e outras.

Em 2009 foi elaborado pelos técnicos da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e professores da Rede Estadual de Ensino, o Referencial Curricular da Educação Básica para as escolas públicas de Alagoas, ainda sujeito à aprovação do Poder Legislativo.

O Referencial Curricular aponta alguns elementos de nossa análise, como por exemplo, o item Currículo e Formação Humana. Neste item, a perspectiva curricular está relacionada à diversidade identitária dos sujeitos educandos, quando afirma:

Para tanto, a escola precisa organizar melhor o tempo escolar a partir do compromisso com o tempo de aprendizagem do sujeito, de modo que os processos de ensino e de aprendizagem possam se cruzar nos diferentes tempos, tão diversos quanto são as formas de viver de cada fase da vida humana, em cada raça, classe, etnia, gênero, no campo ou cidade (SEE/AL, 2009, p.11).

No item Princípios Norteadores da Educação Básica das Escolas Públicas de Alagoas, afirma que: “A escola pública deve promover a inclusão social, criando

oportunidades de acesso e de permanência a todos os sujeitos, independentemente de classe, gênero, etnia e orientação religiosa e/ou política” (SEE/AL, 2009, p.16).

Nesse fragmento aponta a necessidade da escola pública ser um espaço que garanta o acesso e a permanência de todos os educandos, independente de sua filiação carismática, ou seja; raça, etnia, gênero, entre outras, possibilitando o sucesso escolar de todos.

No que concerne especificamente à EJA, o referencial objetiva apenas retratá-la enquanto garantia de um direito que não se efetivou na idade própria¹⁷ determinada pela legislação, cabendo ao poder público repará-la.

O documento discute em um de seus itens, denominado Educação, Diversidade e Diferença, temas como raça, racismo, multiculturalismo, religiosidade, sexualidade para serem problematizados e incluídos no currículo escolar. Há uma perspectiva intercultural crítica, de afirmação de uma política e de compromisso com a justiça social.

Ao analisar esse corpus, constatamos que esses elementos não foram suficientes para se ter um objeto pertinente que contribuísse para a nossa pesquisa.

3.3 UMA BREVE ANÁLISE SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A análise da coleção de livros didáticos *Construindo a Cidadania por meio dos temas transversais: educação de jovens e adultos*, adotada pela rede pública de ensino do município de São Miguel dos Campos, estado de Alagoas, baseia-se nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a educação básica, como o próprio título expõe de forma explícita e como é divulgado no sítio da internet da editora Difusão Cultural. Sendo assim, faremos algumas considerações acerca do PCN, especificamente sobre o volume 10 que trata da Pluralidade Cultural, por ser o nosso foco de estudo, a partir de um recorte na análise da monografia *Diversidade Cultural, Educação Multicultural, Parâmetros Curriculares Nacionais: implicações para o currículo da escola* de Santos (2006).

¹⁷ Compreendemos a educação na EJA de forma ampliada, como educação ao longo da vida (UNESCO, 1997), não havendo uma determinada idade própria, como é estabelecido nas legislações educacionais.

Os PCN para a educação básica surgiu na década de 90, no governo do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso de Melo, fazendo parte de um projeto neoliberal, regido por agências internacionais que procuram aliar preocupações multiculturais a um mundo cada vez mais globalizado, indicando uma tendência de centralização, controle e homogeneização (MELO, 2004), ou seja; esse documento se deu num processo de reestruturação educacional, sofrendo influências de organismos internacionais, almejando a qualidade no ensino, mas percebe-se a presença de princípios produtivistas, como eficácia e eficiência, tornando-se a escola o *locus* de representação do mercado produtivo, além da imposição de um currículo nacional comum que não atende as especificidades de cada região brasileira o que culminará com a padronização e uniformização nos currículos oficiais.

O documento parte de uma perspectiva intercultural crítica que compreende sua importância para o currículo, mas considera a pluralidade cultural como tema “transversal“, não a colocando como eixo configurador para a compreensão das diversas culturas que compõem o nosso país e a formação de novas mentalidades, constituindo um cidadão híbrido e multicultural, que busque o respeito pela diferença e a superação de preconceitos. Apesar de sua formulação ter se dado no governo de Fernando Henrique Cardoso de Melo (1995-2002), o documento ainda hoje continua sendo parâmetro norteador das políticas curriculares nacionais.

O documento em questão é dividido em duas partes: na primeira parte apresentam-se a justificativa, os estados atuais dos trabalhos com a temática, a caracterização do tema, as diversas áreas do conhecimento (fundamentos éticos, jurídicos, históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, de linguagens, representações populacionais, psicológicos e pedagógicos) e suas contribuições; e os objetivos gerais para o estudo da pluralidade cultural no ensino fundamental. Na segunda parte, são tratadas as implicações das posturas discutidas em termos de conteúdos e seus critérios de seleção.

Ao se tratar do trabalho com a pluralidade cultural, o documento denota uma visão distante de nossa realidade concreta, não assumindo de fato o compromisso de superação da homogeneização e de estereótipos no cotidiano escolar, afastando-se da realidade multicultural do país. Se enfatiza que o Brasil é multicultural, multifacetado, híbrido, convivendo aqui culturas diversas, onde ocorreu a miscigenação racial/étnica, formando uma espécie de brasilidade; contudo, mostra-se contraditório quando parte do

discurso da tolerância e respeito, não reconhecendo a possibilidade de construção de relações híbridas, de trocas e aproximações entre as diversas culturas, quando afirma:

[...] que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas sim, respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (BRASIL, 2001, v. 10, p.19).

No que se refere à identidade nacional, o documento compreende-a como uma “brasilidade”, idealizada e não problematizada, reforçando o mito da democracia racial, não refletindo sobre os conflitos interétnicos que acontecem no interior da sociedade para a afirmação de possíveis identidades nacionais:

[...] apesar da discriminação, da injustiça e do preconceito, que contradizem os princípios da dignidade, do respeito mútuo e da justiça, paradoxalmente o Brasil tem produzido também experiências de convívio e da interetnicidade, a reelaboração das culturas de origem, constituindo algo intangível que se tem chamado de brasilidade, que permite a cada um reconhecer-se como brasileiro (BRASIL, 2001, v. 10, p.20-21).

O documento denota em alguns trechos uma visão de superação de preconceitos, discriminações e de estereótipos, mas acaba recaindo em uma perspectiva que vê tais atitudes em tom psicológico, como manifestação do medo, escamoteando as relações de poder sociais, econômicas e políticas envolvidas em um processo de exclusão:

Com relação à discriminação, sabe-se que um de seus fundamentos psicológicos é o medo. Falar sobre isso explicitamente, como um dos muitos e complexos motivos que levam à discriminação, permite que se possa tratar o medo como o que é de fato: manifestação da insegurança, muitas vezes plantada em cada um de maneira arcaica, que pode ser revertida apenas quando encarada e trabalhada [...] (BRASIL, 2001, v. 10, p. 48).

Outro ponto é considerar a diversidade cultural em termos folclóricos, como se o respeito à pluralidade cultural, se concebesse através do conhecimento de costumes, tradições, ritos entre outras ações, demonstrando um silenciamento no que se refere à produção de tecnologias, arquitetura, engenharia e avanços de conhecimentos na área da saúde produzidos e realizados pelos negros:

Essa informação - relacionada ao combate ao preconceito - deve ser buscada de maneira intencional e pode se fazer de maneira lúdica: conhecer os cantos, as lendas, as danças, as peculiaridades nas quais uma criança pode ensinar a outra aquilo que é característico do grupo humano do qual participa (BRASIL, 2001, v. 10, p.56, grifo nosso).

Mesmo com a predominância de um discurso multicultural folclórico e acrítico, há passagens que denotam uma perspectiva intercultural crítica, problematizadora de discussões, como:

Trata-se de voltar a atenção para o ponto de vista dos grupos sociais: o que significou a experiência da escravidão para a população de índios e negros? Como se desdobraram infinita e variadamente as práticas de resistência? O que motivou milhares de famílias a migrarem? Qual o sentido do deslocamento interno vivido ainda hoje por uma parte considerável da população [...]?(BRASIL, 2001, v.10, p.72).

O documento reconhece as especificidades da linguagem, como uma representação simbólica das diversas culturas que compõem esse país. Na EJA, essa representação é de suma importância para valorização da cultura, das formas de expressão e dos conhecimentos de que esses sujeitos são portadores, quando afirma:

Explorar os diferentes significados de uma mesma palavra ou expressão, principalmente trabalhando a partir da região da escola, colaborará para a ampliação da percepção da pluralidade [...] Esse trabalho também deve ser desenvolvido como uma forma de abordar respeitosa expressões desconhecidas, sem estranhamento e sem deboche (BRASIL, 2001, v. 10, p. 77).

Apesar de o PCN analisado trazer em seu contexto uma perspectiva intercultural crítica, quando se analisa mais profundamente, percebe-se claramente o discurso no qual se vê a pluralidade de culturas como algo aceitável para a manutenção da ordem democrática e não percebe a dinamicidade de culturas que compõem o nosso país, reduzindo a educação multicultural a um conhecimento de manifestações e ritos diversificados de forma folclórica.

Temos uma legislação no campo educacional que apresenta não somente possibilidades, mas também avanços, representando a concretização da luta do Movimento Negro que ao longo das décadas. A Lei 10.639/2003 traduz essa luta, já que é a primeira vez que uma LDBEN apresenta de forma clara e explícita a discussão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo oficial. Como também o Parecer 03/2004 que propõe diretrizes para o trabalho curricular com essas questões e a

Lei de âmbito estadual 6.814/2007 que reforça o já exposto pela Lei 10.639/2003, especificamente para o currículo oficial de Alagoas, afinal somos o berço do Quilombo dos Palmares, apesar do recalque e omissão que é dado a esse fato. Desta forma, podemos observar que apesar da “obrigatoriedade” essa discussão e esse trabalho se dá muitas vezes em algumas escolas por iniciativas isoladas, não abrangendo toda rede escolar e quando há a tentativa de promover essas discussões dentro da escola, elas são muitas vezes balizadas a datas comemorativas como o 13 de maio e principalmente o 20 de novembro, de forma pontual.

4 O LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ADOTADO EM SÃO MIGUEL DOS CAMPOS – AL E OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA.

Falsificaram os livros de História,
 trocaram os heróis,
 botaram máscara de carnaval
 nos fatos, botaram fogo nos documentos.
 do tráfico e do crime
 e então ficamos sendo os que não vieram,
 ficamos sendo os que não são,
 ficamos sendo os que estão.
 Ficamos sendo estas ruínas
 Em auto-construção.
 (OLIVEIRA SILVEIRA)

Realizamos a análise da coleção *Construindo a Cidadania por meio dos temas transversais: educação de jovens e adultos*, da editora Difusão Cultural do Livro, adotada pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Miguel dos Campos, estado de Alagoas, no ano de 2008, presente nas escolas da rede pública municipal de ensino, editado em 2006, equivalente às séries finais do ensino fundamental na área de Ciências Sociais, na disciplina de História.

A escolha pela disciplina de História deve-se à dois motivos: Primeiramente, ao fato da Lei 10.639/03 explicitar a disciplina em seu artigo 26, § 2º apresentando que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”. O segundo deve-se ao fato de que a coleção formada por dois volumes do 2º segmento da EJA é do ano de 2006, posterior à promulgação da Lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP 03/04 e faz parte do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA¹⁸, 2009.

Segundo o endereço eletrônico da editora, os livros baseiam-se nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, como: Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Meio Ambiente, Ética e Cidadania.

¹⁸ O PNLA foi criado pelo governo federal, através da Resolução nº 18 de 24 de abril de 2007, para distribuição de obras didáticas, específicas para a alfabetização de jovens e adultos, a título de doação.

A coleção está dividida da seguinte forma: 3ª etapa, correspondente a 5ª e 6ª séries¹⁹ e 4ª etapa, correspondente à 7ª e 8ª séries. Os livros são delimitados pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. A análise seguiu a ordem crescente das etapas e dos referidos anos escolares.

Os volumes estão organizados da seguinte forma: volume 1, 3ª etapa, 5ª e 6ª séries, volume 2, 4ª etapa, 7ª e 8ª séries. A capa da coleção chama atenção pela imagem que é exposta: a união de quatro mãos formando um entrelaçado e, entre elas há uma mão negra.

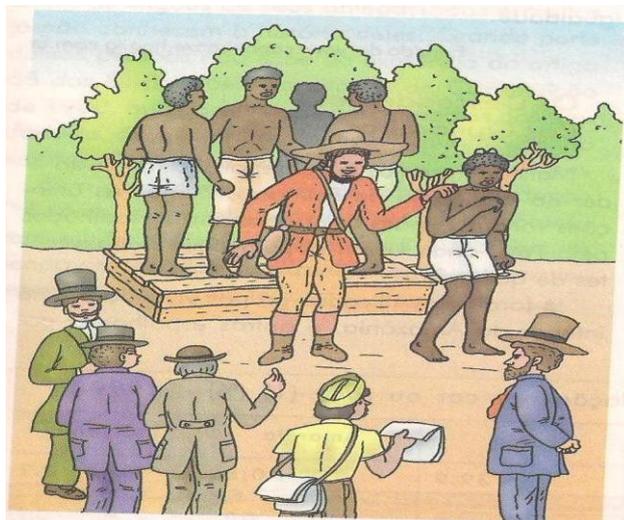
Figura 1- Capa do Livro Didático Construindo a Cidadania por Meio dos Temas Transversais: Educação de Jovens e Adultos, Ed. Difusão Cultural do Livro, 2006.



Quanto à qualidade da impressão, possuem espiral, capa e folhas coloridas, da seguinte forma: 200 folhas para o livro da 3ª etapa e 192 folhas para o livro da 4ª etapa. Os aspectos gráficos citados podem contribuir para despertar o interesse do educando. Entretanto, algumas vezes, apresentam imagens com traçados infantilizados dissociado do perfil do educando da EJA. Além de representar o negro de forma depreciativa, associado à coisa, objeto, como algo com valor mercadológico.

¹⁹ Durante a análise, manteve-se o vocábulo utilizado pela coleção de Livros Didáticos analisados, ou seja; séries.

Figura 2- Reprodução de uma imagem com traçados infantilizados



Fonte: PICCHI; BENITES (2006).

Segundo depoimento da professora da disciplina na época da adoção da obra didática, os LD's não são adequados ao perfil do estudante/leitor pela própria formatação, tendo os conteúdos organizados em coluna e por possuir a letra muito pequena, ocasionando algumas dificuldades de leitura para alguns educandos, que segundo a mesma, em sua maioria é formada por idosos. E ainda, nem sempre possui uma linguagem adequada para os jovens e adultos.

Em depoimento da técnica, a mesma afirma que os LD's estão adequados à realidade da EJA, possibilitando uma aprendizagem significativa pelo fato de em várias reuniões na Secretaria Municipal de Educação se ter muitas reclamações por parte dos gestores de algumas escolas que afirmavam que os educandos oriundos da EJA apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem.

Logo nas páginas iniciais, cada volume traz uma síntese sobre algumas chamadas que podem ajudar na compreensão dos conteúdos estudados, através de quadros como: Aprofundando Conhecimentos (específico de Língua Portuguesa), no Escurinho do Cinema (específico de História), Trabalhando o Texto (específico de Língua Portuguesa), Pense Nisso, Se Liga, Curiosidades, Arquivo Histórico (específico de História) e Treinando seu Olhar (específico de Artes). Ainda nas mesmas páginas, o tratamento dado ao educando jovem e adulto é de estudante.

As autoras expõem para os educandos as características de cada quadro da seguinte forma:

Aprofundando conhecimentos: Traz um ponto gramatical, sempre partindo de um texto. Dessa forma, você tomará consciência da teoria pela prática. No Escurinho do Cinema: Apresenta dicas de filmes que possuem relação com o que foi visto na matéria. Trabalhando o Texto: Apresenta as diversas formas de texto, como poesia, prosa, anedota, lenda, etc., seguidos sempre de atividades. Pense Nisso: Apresenta questões contextualizadas sobre a matéria, para que você possa refletir sobre o que foi estudado, opinando de maneira crítica e atuante. Se Liga: Traz dicas sobre o assunto trabalhado no texto, contextualizando-o com o seu cotidiano. Curiosidades: Apresenta curiosidades sobre o assunto trabalhado, enriquecendo e complementando o texto. Arquivo Histórico: São trechos retirados de outras obras que contextualizam a matéria estudada. E Treinando o seu Olhar: São questionamentos críticos sobre a obra estudada, em que não há certo ou errado (PICCHI; BENITES, 2006, v.1 e 2).

Segundo a técnica da Secretaria Municipal de Educação, a escolha da coleção foi limitada apenas para os coordenadores pedagógicos que possuíam experiência e atuavam na EJA. A não participação dos professores na escolha deveu-se ao fato do quadro docente para se trabalhar com esse segmento não estar formado na época da escolha. Ainda de acordo com a técnica, havia apenas três coleções para a escolha. Os recursos para a aquisição dos livros foram recursos da Prefeitura Municipal de São Miguel dos Campos - AL, destinados para a educação, tendo os coordenadores pedagógicos, autonomia para escolher a coleção de livros. Uma das dificuldades na escolha dos Livros Didáticos é a falta dos mesmos para analisá-los, muitas vezes orienta-se pela resenha que o Ministério da Educação apresenta.

4.1 A ANÁLISE DA COLEÇÃO DIDÁTICA DA 3ª ETAPA

4.1.1 A 3ª ETAPA – 5ª SÉRIE

Especificamente o módulo da 3ª etapa, equivalente a 5ª série, traz a temática da **Pluralidade Cultural** e logo na introdução do módulo à disciplina de História, propõe:

[...] abordaremos os diferentes grupos étnicos e sociais que formaram a identidade brasileira. Verificaremos as relações e transformações ocorridas entre os grupos indígenas que aqui habitavam os portugueses que buscavam novos horizontes e os negros africanos trazidos para cá como escravos. Esses três grupos produziram uma nova e singular cultura: reelaboraram sua própria organização social e

política, formando a sociedade brasileira (PICCHI; BENITES, 2006, v.1, p.127).

A citação expõe para os educandos a constituição racial da sociedade brasileira, baseada nos arquétipos índio, branco e negro, dando visibilidade para a questão da formação da identidade brasileira. Mas apresenta o termo escravo, que atualmente é questionado, dando a impressão que a associação da palavra escravo está associada ao fenótipo negro.

E ainda:

Desta forma, valorizamos a construção individual e coletiva de uma sociedade mais justa, mais complexa e mais rica. As lutas por justiça, dignidade e liberdade são reconhecidamente uma forma de construir a democracia, superar o preconceito, respeitar a diversidade cultural e construir a cidadania (PICCHI; BENITES, 2006, v.1, p.127).

O fragmento afirma que a diversidade cultural precisa ser contemplada nos processos educativos como uma forma de lutar por uma sociedade democrática na superação de preconceitos, desconstrução de estereótipos e equidade social.

O capítulo 1, intitulado **Linha do Tempo**, apresenta a definição dos tempos históricos, a partir de uma concepção eurocêntrica, na qual coloca a Europa na centralidade do mundo, pelo fato do descobrimento, conquista, colonização e integração (subjunção) serem muitas vezes fenômenos europeus, impondo um referencial universal à humanidade, ou seja, a afirmação da suposta superioridade física, econômica, religiosa e social dos grupos étnicos europeus perante os outros grupos, negando um passado científico e tecnológico dos povos africanos, como uma das façanhas do eurocentrismo, dando a impressão ao restante do mundo, de que as populações africanas não tiveram uma contribuição relevante para a construção do conhecimento tido como universal, negando e omitindo os avanços tecnológicos desses povos, que já se encontravam com um certo grau de desenvolvimento tecnológico em comparação aos povos europeus.

Apresenta as fases/períodos da História, seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos históricos, sob a ótica eurocêntrica, como: Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. De acordo com Dussel (2000), um dos paradigmas da modernidade se constitui a partir de um horizonte eurocêntrico, propondo que o fenômeno da modernidade é exclusivamente europeu e que vai se desenvolvendo desde a Idade Média e se difunde depois em todo o mundo.

No capítulo 2, **Os Primeiros Habitantes da América**, inicia-se com um texto da Revista Veja, de 1999, a respeito da possível “Primeira Brasileira”. A reportagem fala de um crânio em Minas Gerais, que seria o fóssil humano mais antigo do mundo já encontrado nas Américas. O texto assume um caráter estigmatizador e depreciativo, sem explorar nenhuma discussão e muito menos não há uma manifestação por parte das autoras do livro sobre o trecho, ao afirmar categoricamente que Luzia, a suposta primeira brasileira:

Não sabia plantar um pé de alface sequer e vivia do que a natureza agreste da região lhe oferecia. Na maioria das vezes se contentava com os frutos das árvores baixas e retorcidas, uns coquinhos de palmeira, tubérculos e folhagens (TEICH apud PICCHI; BENITES, 2006, v.1, p. 130-131).

O conteúdo se desenvolve discutindo e apresentando para o educando o processo de ocupação da Terra pelo homem. Apresenta no texto um ponto primordial para a compreensão da história da humanidade, o fato da própria existência humana partir da África, como os primeiros a povoar o mundo, a partir de um dos tópicos intitulado **De onde veio o povo das Américas?** o qual coloca o continente africano como a origem da humanidade contemporânea, dando visibilidade à África, afirmando que:

Fósseis de homínídeos de diferentes culturas deram origem à humanidade contemporânea, concentram-se em diversos pontos da África. Isso significa que nossos ancestrais humanos originaram-se na África e, de lá, esses homens pré-históricos migraram, em ondas sucessivas, até os mais distantes pontos do mundo, vindo também para as Américas (PICCHI; BENITES, 2006, v.1, p. 133).

As atividades propostas no capítulo 2 em sua maioria são tradicionais, ou seja, os educandos apenas executam de forma técnica e mecânica o que lhe são propostos de forma passiva e acrítica e algumas exigem as experiências de vida dos educandos para respondê-las, considerando a conjuntura sócio-cultural, já que os mesmos possuem experiências relevantes para a prática pedagógica.

O capítulo 3, **A chegada dos portugueses**, inicia-se com um trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha. O trecho não apresenta a referência para uma maior ampliação dos conhecimentos dos educandos, limitando-se ao trecho proposto pelo livro. Ao final, levanta algumas questões como: “Quantos anos o Brasil tem? , Por que os portugueses chegaram aqui primeiro?” (PICCHI; BENITES, 2006, v.1, p. 136).

O conteúdo expõe a história do descobrimento e colonização do Brasil pelos portugueses, não diferenciando de outras obras didáticas. Faz apenas uma pequena referência ao povo negro, mostrando a realidade da época, quando cita as características do domínio político-econômico português, através do Pacto Colonial: “a escravidão, a mão-de-obra do escravo africano, principalmente nos canaviais” (PICCHI; BENITES, 2006, v.1, p. 140). Apresenta uma quantidade extensa de atividades, mas em sua maioria, com características tradicionais.

A idéia do descobrimento do Brasil é algo para ser revisto pela historiografia brasileira, pois conta a história do ponto de vista do colonizador, negando a luta e resistência ao sistema colonial, apresenta o negro como subserviente e quando mostra sua luta e coragem apresenta-o como alguém transgressor.

E ainda expõe os quadros Arquivo Histórico, sobre o Absolutismo dos Reis e sobre o Descobrimento do Brasil, No Escrinho do Cinema, com a indicação do filme “1942, A conquista do Paraíso” e Curiosidades intitulada” Os Sete Erros”, sobre os erros que impediram a viagem da réplica da nau de Cabral no ano de 2000 no Brasil.

Já o capítulo 4, tem o título **Nossa gente brasileira** e traz a discussão da diversidade étnico e cultural, a partir de um trecho do depoimento de um índio e da imagem de obras de arte. Apesar de apresentar uma obra relacionada aos negros (do total de quatro obras), intitulada Negro e Negra em uma plantação, de Rugendas, datada de 1835, da Fundação Biblioteca Nacional, em todo o capítulo não se apresenta nenhuma menção ao povo negro, limitando-se ao povo indígena ao tratar da diversidade cultural do Brasil.

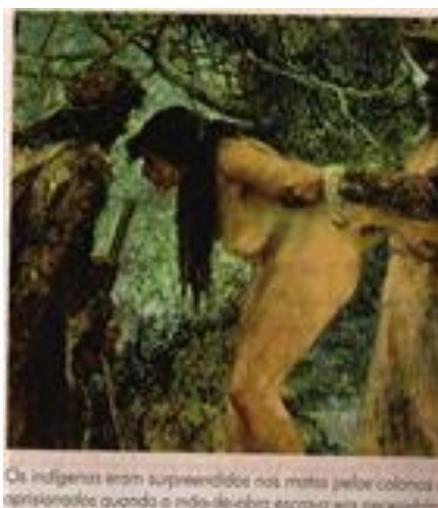
Figura 3- Reprodução da imagem de obras de arte Nossa gente brasileira, capítulo 4, p.142



Fonte: PICCHI; BENITES (2006)

O referido capítulo aborda apenas o povo indígena como grupo étnico que contribuiu para a formação do povo brasileiro, de modo exótico e folclorizado, a partir de imagens que mostram suas tradições culturais e um embraquecimento desse povo. Outra característica que merece ressalva é a forma como o LD apresenta o indígena, sendo dominado de forma passiva, pois sabemos que os índios criaram suas formas de resistência ao domínio colonial, assim como os negros, ora através de assassinatos ou com “preguiça” na execução das tarefas que lhe eram impostas, e ainda através das fugas impossibilitando desta forma esse domínio.

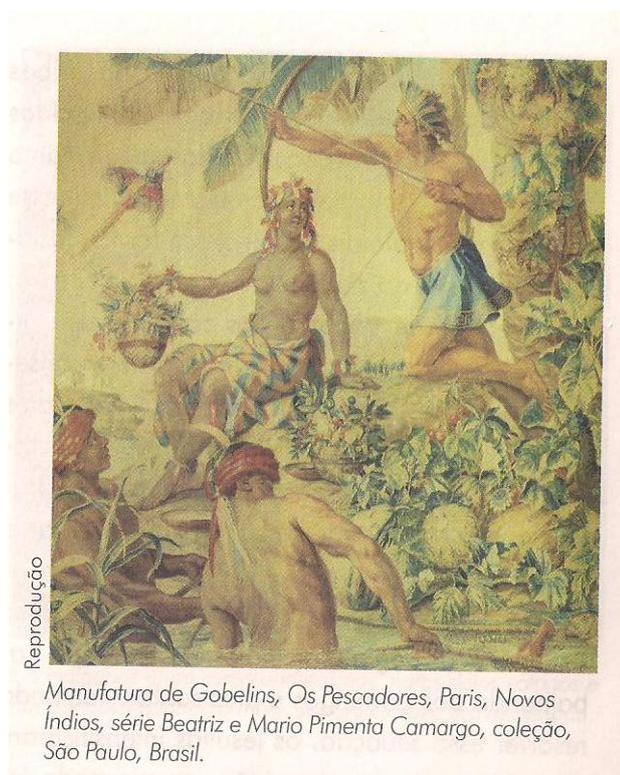
Figura 4 – Reprodução da imagem de uma índia sendo capturada, capítulo 4, p. 144



Fonte: PICCHI; BENITES, (2006)

A imagem apresenta a submissão e humilhação que os índios sofreram na época do processo de colonização do Brasil, sendo interessante notar o embraquecimento da representação indígena que lhe foi atribuído.

Figura 5 – Reprodução da imagem de índios pescando, capítulo 4, p. 146



Fonte: PICCHI; BENITES, (2006)

Tendo visto, a segunda imagem mostra o convívio social dos índios, como bons selvagens, fortes, altivos e corajosos e que também apresenta o índio de forma deturpada com relação ao seu fenótipo, pois ora ganha um embraquecimento ou uma negritude, resquícios do indianismo romântico, como algo que podemos afirmar como proposital para justificar o estereótipo de preguiça que era atribuído aos indígenas, quando na verdade a realização algumas vezes do trabalho mal feito era uma forma de resistência e revolta à dominação européia.

O capítulo 4, Nossa gente brasileira, ainda traz quadros interessantes como: Curiosidades, Arquivo Histórico e Pense Nisso, contribuindo para a assimilação do conteúdo estudado. O capítulo é o primeiro a apresentar um endereço eletrônico como referência, podendo contribuir para que o educando explore o conteúdo através da *internet*. Mas muitas vezes, apesar da escola possuir um laboratório de informática, é negado o direito ao acesso do educando da EJA ou os professores que atuam nessa modalidade de ensino não possuem formação para atuarem com as novas tecnologias da informação e comunicação.

No capítulo 4, as atividades propostas avançam quando colocam situações-problema para serem discutidas e analisadas, levantando alguns aspectos problematizadores sobre o grupo indígena, como a diferenciação entre a sociedade indígena e a sociedade brasileira não-indígena, a cultura dos índios, a demarcação de terras, as leis e o órgão competente para proteção do índio, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

O penúltimo capítulo traz a discussão sobre o povo negro, intitulado **Quem trabalha na Terra?**. Inicia-se com um fragmento de anúncio de jornal de 1856, relatando a fuga e recompensa por um escravo negro, sem nenhuma problematização e discussão, apenas como um apêndice introdutório e sem o ano da referência para ser mais tarde explorada pelo educando. Após o fragmento, apresenta algumas questões como: “Você conhece capoeira? Sabe que povo trouxe essas danças para o Brasil? e Quais movimentos da cultura negra você conhece?” (PICCHI; BENITES, 2006, v.1, p.150).

Nesse sentido, há uma limitação acerca das contribuições históricas e sociais do povo negro, limitando-se ao conhecimento artístico e de tradições folclóricas que perduram em nossa sociedade sem provocar uma discussão acerca do tráfico negreiro. Há a negação das contribuições científicas e tecnológicas do povo negro, como: avanços medicinais, através de cirurgias cerebrais, catarata, engessamento de membros fraturados, conhecimento de substâncias cicatrizantes, anestésicos e métodos contraceptivos, na astronomia, na matemática, engenharia, arquitetura e na navegação. Os povos africanos já realizavam navegações muito anteriores aos portugueses no qual foi atribuído o pioneirismo das navegações.

O capítulo apresenta um texto informativo que tenta explicar a escolha da escravidão negra em detrimento da escravidão indígena, apontando o contexto histórico e alguns atores sociais. A figura de Zumbi aparece em um dos tópicos do texto informativo **Quem foi Zumbi?**, como símbolo da resistência negra. O texto omite o local do Quilombo dos Palmares, dissociando o contexto da época à realidade atual, não explicitando o estado e nem a cidade do qual o Quilombo fez parte e onde Zumbi viveu até à sua morte, não considerando o cenário de Alagoas, deslocando o contexto histórico, omitindo dados relevantes para o conhecimento da nossa própria história e pertencimento étnico-racial, pois a história oficial infelizmente não reconhece o negro como partícipe e construtor da sociedade brasileira, cabendo a esse povo um lugar inferior, promovendo uma depreciação explícita, tidos como coisa ou objeto.

Ao final desse tópico o texto faz a seguinte afirmação: E a cultura afro-brasileira está mais forte do que nunca, com a capoeira, o maculelê, a dança afro, o samba e muitos segmentos (PICCHI; BENITES, 2006, v.1, p. 152), acentuando o tom folclórico, relacionado às ricas contribuições culturais e sociais do povo negro.

O capítulo apresenta o quadro No Escurinho do Cinema, indicando o filme *Amistad* e o Se Liga, intitulada Como lucrar com a Terra?. As atividades são limitadas à localização da informação no texto que explora o conteúdo. Uma das questões sugere a opinião do educando, quando pede para responder: “6) Qual seria, na sua opinião, a maneira mais correta de comemorar o Dia Nacional da Consciência Negra?” (PICCHI; BENITES, 2006, v.1, p. 153), sem uma maior problematização.

As discussões sobre as questões étnico-raciais não podem ser tratadas de forma efêmera, pois como aponta a Lei 10.639/2003, são discussões que devem perpassar o currículo oficial e as várias áreas do conhecimento.

O último capítulo, **O Brasil cobiçado**, traça uma trajetória de possíveis razões para o interesse do povo europeu pelo Brasil e apresenta atividades individuais.

Ao analisar o módulo, percebemos que não se difere de outras obras didáticas, comumente utilizadas nas escolas alagoanas, apresenta discussões e imagens que representam a história tida como oficial, na qual foi documentada pela classe dominante, onde os negros e os índios são retratados em posições sociais inferiores e subservientes, omitindo dados relevantes para a compreensão da história brasileira.

4.1.2 A 3ª ETAPA - 6ª SÉRIE

O módulo da 3ª etapa, correspondente à 6ª série, traz como temática Trabalho e Consumo. No texto introdutório da disciplina de História, aborda as relações de trabalho, a partir de fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e religiosos citando alguns conteúdos que serão estudados no módulo:

Veremos também como surgiu a industrialização, a divisão do trabalho, o mercado e o consumo, as classes sociais, as formas de resistência à exploração (sindicatos e greves) e o mundo capitalista (PICCHI; BENITES, 2006, v.1, p. 139).

Nesse fragmento, podemos afirmar que mesmo de forma implícita, quando não cita os movimentos de resistência e exploração do povo negro, há uma limitação

propondo apenas a referência aos sindicatos e greves, já que não revela as várias ações de luta contra a dominação europeia, como afirma Nunes e Cunha Jr (MIMEO, 2010):

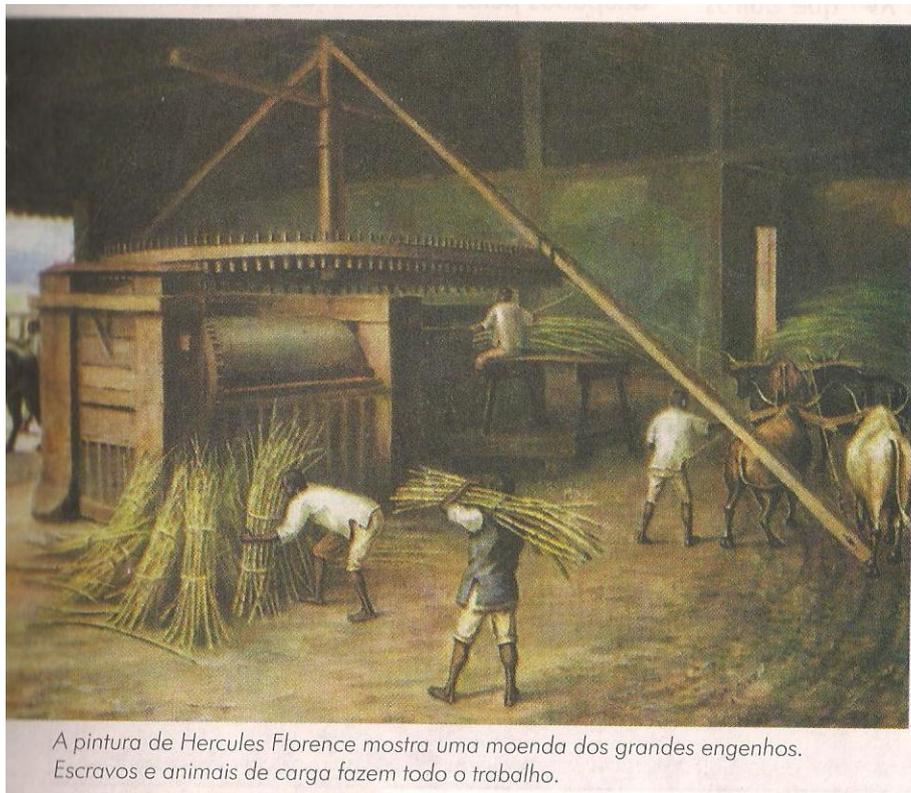
[...] os quilombos que representaram uma experiência coletiva e uma estratégia de reação à escravidão, pelo surgimento das irmandades que representaram a principal e mais importante forma de organização negra do país, como também várias revoltas e rebeliões que contestam o discurso da relação harmoniosa entre senhores e escravos, como a Revolta do Alfaiate (1798), a Revolta dos Malês (1835), a Balaiada (entre 1838 e 1841), dentre outras ações da população negra resistindo contra o sistema escravista da época e lutando pela conquista de uma república abolicionista.

O capítulo 1, **O Brasil Explorado**, aborda a economia brasileira no período colonial, citando os tipos de bandeirismo e entre eles: “o sertanismo de contrato, encarregado de combater grupos de índios e negros resistentes à dominação da colonização” (PICCHI; BENITES, 2006, v.1, p. 142). O trecho coloca índios e negros como sujeitos que resistiram à dominação e exploração colonial, devido à repressão sofrida por esses povos, que muitas vezes suas manifestações de resistência eram vistas como preguiça, mas que representavam formas de oposição ao que estava posto.

O referido capítulo inicia-se com o texto Engenho do Açúcar, extraído do diário de um viajante francês que viveu em Recife - Pernambuco entre 1816 e 1817, o qual relata as características cotidianas da produção do açúcar, mas que não é problematizado durante o desenvolvimento do conteúdo, o texto aparece apenas como um apêndice do conteúdo estudado.

O mesmo capítulo apresenta uma linearidade, traçando um perfil da economia colonial, como o Ciclo do Açúcar e o Ciclo da Mineração. Expõe uma tela de Hercules Florence, que mostra uma moenda dos grandes engenhos. Abaixo da pintura, afirma-se que: “Escravos e animais de carga fazem todo o trabalho”, demonstrando a desumanização da mão-de-obra negra na época, sem uma problematização, e comparando explicitamente a animal, representando estes sujeitos de forma depreciativa.

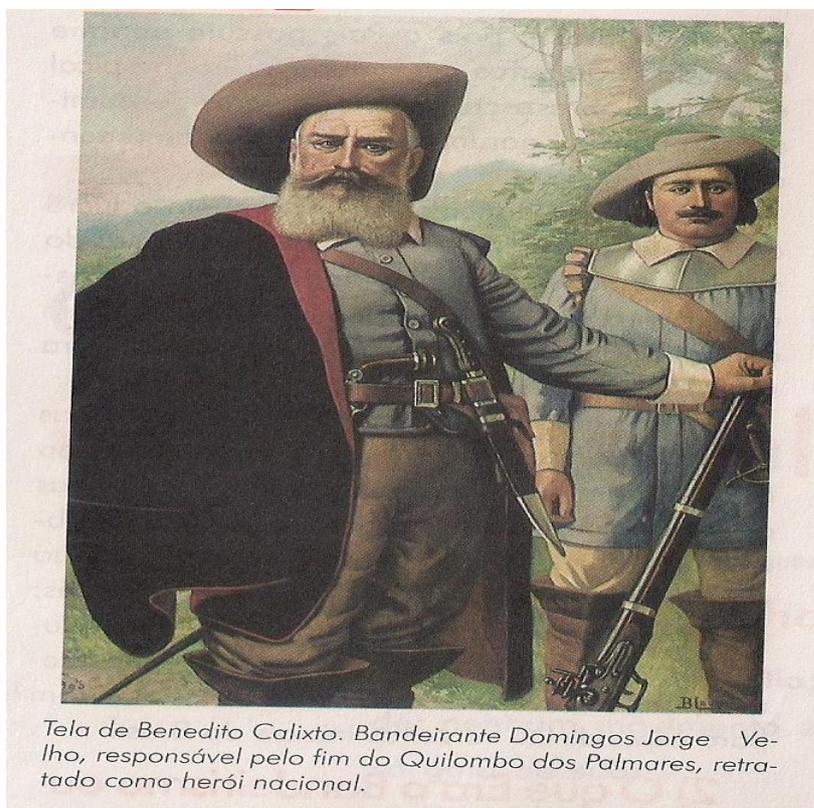
Figura 6- Reprodução da imagem de uma pintura que retrata o cotidiano dos engenhos de açúcar, capítulo 1, p.141



Fonte: PICCHI; BENITES (2006)

Um dos itens do capítulo intitulado **O que era o Bandeirismo ou Bandeirantismo?**, mostra as características do Bandeirismo e coloca a figura de Domingos Jorge Velho, retratado em uma tela de Benedito Calixto, como herói nacional, responsável pela destruição do Quilombo dos Palmares, demonstrando a luta e resistência negra como algo negativo.

Figura 7- Reprodução da tela de Benedito Calixto, retratando Domingos Jorge Velho, capítulo 1, p.142.



Fonte: PICCHI; BENITES (2006)

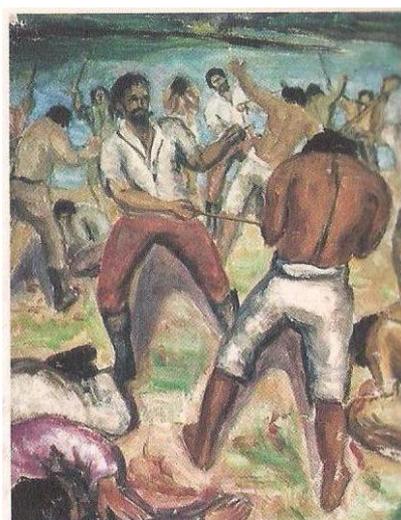
No entanto, há avanços nessa discussão quando em uma das atividades do capítulo, há a tentativa de desconstruir a imagem de herói dos bandeirantes, exposta da seguinte forma:

4) Os bandeirantes foram considerados por muito tempo como heróis pelos livros de História e pela sociedade brasileira. Por que hoje a visão sobre esses personagens está mudando? Dê sua opinião (PICCHI; BENITES, 2006, v.1, p. 144).

O capítulo 2, **A Colônia Rebelar-se**, inicia apresentando um fragmento do poema Vai Passar de Chico Buarque, sendo explorado a partir de três questões: as semelhanças entre as palavras utilizadas na música e no Hino Nacional, o período histórico no qual a música se refere e os atos que são realizados contra o País, exigindo do educando senso crítico para respondê-las.

Ainda no mesmo capítulo, expõem-se algumas rebeliões que ocorreram após a crise da mineração no final do século XVII e durante o século XVIII. No que se refere à Guerra dos Emboabas de 1708, apresenta uma pintura com uma cena em que aparece um negro sendo humilhado e castigado, sem dar uma problematização, principalmente pelo fato de que segundo dados do IBGE, a partir da Síntese de Indicadores Sociais, 2008, cerca de 9 milhões de analfabetos brasileiros são pretos e pardos, do total de 14 milhões, em termos percentuais isso representa 14% da população com 15 anos ou mais de idade. Podemos considerar que esse perfil se faz presente nas salas de EJA e torna-se algo preocupante para a sua auto-estima e (re) construção de uma identidade negra positiva, pelo fato de serem representados em imagens cristalizadas adjetivados pejorativamente.

Figura 8- Reprodução de uma imagem de um negro sendo castigado capítulo 2, p 146



Cena da Guerra dos Emboabas.

Fonte: PICCHI; BENITES (2006).

No item sobre a Conjuração Baiana de 1798, argumenta-se que uma de suas idéias era a libertação dos escravizados negros, mas não há uma maior discussão a esse respeito durante as atividades propostas. Há a falta de reconhecimento deste movimento como um dos principais movimentos populares na história do Brasil, composto em sua maioria por negros e mulatos, diferenciado-se da Inconfidência Mineira, que possuía uma caráter elitista e que foi/é um movimento que ganha maior representatividade na historiografia oficial.

Apesar de citar vários movimentos de resistência, a luta dos negros do Quilombo dos Palmares não é citada. O capítulo possui um quadro denominado Se Liga, intitulado É Preciso Repensar os Fatos, a respeito de Tiradentes e sua relação com a Inconfidência Mineira. Apresenta várias ilustrações e as atividades não despertam a criticidade dos alunos, assumindo um caráter tradicional.

No capítulo 3, **As Fábricas e as Cidades**, a discussão refere-se ao processo de industrialização mundial, através da Revolução Industrial e do crescimento das cidades. Possui como introdução um poema de Charles Chaplin, baseado no filme O Grande Ditador, um quadro Arquivo Histórico e atividades de fixação, não trazendo contribuições significativas para a nossa análise.

O capítulo 4, **Admirável Mundo Novo**, dá continuidade ao capítulo anterior, fazendo uma discussão sobre as fases da Revolução Industrial e suas conseqüências sociais, o pensamento de Karl Marx e o Movimento Operário, fazendo um recorte para o Brasil.

Em sua introdução, apresenta um fragmento de um texto de Simone de Beauvoir, intitulado Trabalho Feminino, mas que não é explorado durante o desenvolvimento do conteúdo. Possui um quadro Arquivo Histórico e as atividades exigem o senso crítico dos educandos, solicitando dos mesmos sua opinião e suas vivências com o mundo do trabalho.

Os capítulos 3 e 4, apesar de citados e analisados, não apresentam discussões acerca da diversidade cultural e étnico-racial, limitando-se ao contexto histórico das relações de trabalho e do surgimento do capitalismo.

O capítulo 5, **Brasil: de Getúlio aos Militares**, inicia-se com trechos da Cartatamento de Getúlio Vargas, mas que não são retomados durante o desenrolar do conteúdo. A discussão do capítulo baseia-se na trajetória política dos presidentes da República, iniciando com Getúlio Vargas até o governo ditatorial.

Um pequeno texto de um quadro de Curiosidades do capítulo 5 sobre a Semana de Arte Moderna de 1922 aponta algumas características importantes desse movimento. Destacamos a revisão da História do País, sob o ponto de vista dos colonizados, valorização do regionalismo e identidade cultural brasileira e resgate do folclore, tradições indígenas e costumes africanos:

Figura 9- Reprodução da imagem de um quadro de curiosidades sobre a Semana de Arte Moderna, capítulo 5, p.163.



Fonte: PICCHI; BENITES (2006).

A revisão da História do País, a partir da visão de mundo do colonizado ou dominado, é uma forma importante de superação de estereótipos e conhecimento de outra parte da história na qual estamos habituados a ser negada, invisibilizada ou omitida.

A valorização do regionalismo e identidade brasileira, assim como o resgate das tradições indígenas e costumes africanos podem muitas vezes ser vistos de forma folclorizada ou como contemplação da riqueza humana e cultural do Brasil.

Ainda no mesmo capítulo, há a imagem de um quadro modernista retratando a realidade da época, no qual vemos os negros trabalhando na exportação do café, de forma passiva e como trabalhador braçal, representado em funções e espaços socioeconomicamente inferiores, mesmo após a assinatura da Lei Áurea, que dava liberdade a todos os escravizados negros. Liberdade esta, que foi utópica, pois muitos escravos continuaram servindo aos seus senhores.

Figura 10- Reprodução de uma imagem de negros trabalhando na exportação do café, capítulo 5, p.16.



Fonte: PICCHI; BENITES (2006).

O capítulo apresenta os quadros Curiosidades e Arquivo Histórico. As atividades limitam-se em localização de informações no texto, de forma técnica, além de erros de impressão, como a repetição da mesma questão nas atividades propostas: “7) e 5) Você conhece alguém que explora o trabalho infantil? Explique.” (PICCHI e BENITES, 2006, v.1, p. 165 e 168).

Sendo assim, o capítulo não proporciona mais visibilidade das questões étnico-raciais e culturais, limitando ao contexto histórico da Era Getúlio Vargas e da Ditadura Militar no Brasil.

4.2 A ANÁLISE DA COLEÇÃO DIDÁTICA DA 4ª ETAPA

4.2.1 4ª ETAPA - 7ª SÉRIE

O volume 2, equivalente a 4ª etapa, da 7ª e 8ª séries, não se diferencia em sua organização gráfica, como também na organização didática do módulo anterior analisado. No que diz respeito especificamente ao módulo da 7ª série, traz como temática **Saúde e Meio Ambiente**, sobre o qual relaciona o desenvolvimento e as conquistas da humanidade à relação que o homem tem com a natureza, sendo capaz de transformá-la.

O capítulo 1, **Pré-história** inicia a discussão com um texto a respeito de Darwin e a Teoria da Evolução das Espécies, muito de forma incipiente e sem uma maior problematização. Mas há de considerar a influência que essa teoria teve na sociedade

para justificar a dominação e exploração de diversos povos no início do século XX e aqui no Brasil, essa teoria culminou com a ideologia do branqueamento, ou seja; de degeneração e eliminação da diversidade étnico-racial, tendo como principais expoentes Sílvio Romero (1851-1914), Euclides da Cunha (1866-1904), Alberto Torres (1865-1917), Nina Rodrigues (1862-1906), Oliveira Viana (1833-1951) e Gilberto Freyre (1900- 1987), ocasionando em sérias implicações para o reconhecimento da diversidade étnico-racial como riqueza humana.

Ainda no mesmo capítulo, desenvolve-se o conceito de História e suas fases, de forma linear a partir do marco temporal de nascimento de Jesus Cristo, sob a ótica da periodização histórica eurocêntrica. Apresenta um quadro de Curiosidades que expõe que Darwin nunca afirmou que os homens descendem dos macacos. O que a sua Teoria da Evolução mostra é que homens e macacos evoluíram a partir de um ancestral comum. Portanto, são apenas parentes (PICCHI e BENITES, 2006, v.2, p. 135).

Tendo visto, Cashmore (2000) afirma que a teoria de Darwin é uma teoria genérica que pode ser usada para gerar hipóteses passíveis de adulteração. E é isso que a obra didática defende, induzindo os educandos a desmistificar o equívoco de sua teoria no que diz respeito a possíveis preconceitos contra a raça negra gerados pelo evolucionismo de Darwin.

Seguindo no mesmo capítulo, um item intitulado Cultura e Civilização aponta algumas concepções de cultura:

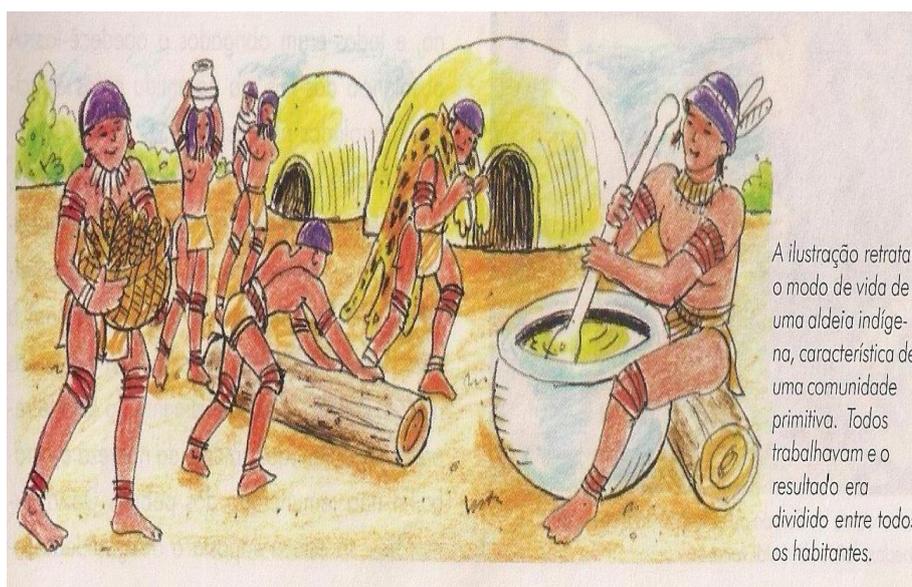
A palavra cultura pode ter alguns significados diferentes, de acordo com o uso que fazemos dela. Por exemplo, o cultivo do solo, quando nos referimos à agricultura; o conjunto de conhecimentos que uma pessoa adquire com base em estudos, leitura de livros e ao falar várias línguas [...] ou o modo de vida de um povo [...]. Enquanto modo de vida de um povo, cultura diz respeito aos conhecimentos, às crenças, aos hábitos e costumes, às tradições, à língua falada, ao folclore, às artes que são adquiridas pelas sociedades (PICCHI; BENITES, 2006, v.2, p. 139-140).

Geertz (1978) defende um conceito de cultura semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumindo a cultura como sendo essas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. Nesse sentido, a cultura é um termo polissêmico, que implica assumir concepções políticas e epistemológicas, não é algo particular, mas sempre

pública e dinâmica, que nessa discussão o material didático avança não limitando o sentido de cultura restrito a um povo, a hierarquização de uma única visão de mundo, no qual deturpa e omite a(s) cultura(s) de outros povos, considerados muitas vezes subalternos.

Em outro item, são definidos os tipos de cultura, sendo delimitadas da seguinte forma: cultura primitiva e cultura civilizada. De acordo com o livro, cultura primitiva é aquela em que o povo vive de modo rudimentar com poucos conhecimentos técnicos e materiais, dando como exemplo os indígenas na época da chegada dos portugueses. E cultura civilizada se atrela ao conceito de civilização como característica fundamental a formação do Estado, a divisão do trabalho, a criação de leis escritas, entre outras. O exemplo dado é a sociedade brasileira atual (PICCHI; BENITES, 2006, v.2).

Figura 11- Reprodução da imagem do modo de vida dos indígenas, capítulo 1, p. 141.



Fonte: PICCHI; BENITES (2006).

Como visto, a imagem apresenta traços infantilizados e a partir dessa afirmação há uma implicação, culminando em uma postura tradicional do conceito de cultura, pelo fato de realizar uma oposição binária, ou seja; cultura civilizada versus cultura primitiva, na qual uma sobrepõe-se a outra, de forma reducionista, recalcada e repleta de estigmas, principalmente quando se refere aos grupos indígenas, que apresentavam um certo grau de conhecimento tecnológico em relação ao grupo tido como dominante.

Outra questão que merece ressalva no mesmo item é a imagem apresentada para esse fato, demonstrando e reforçando uma estereotípia sobre os indígenas, além da continuidade de imagens com traçados infantilizados, dissociados da realidade dos sujeitos da EJA.

Sendo assim, as culturas não podem ser classificadas a partir de uma concepção antagonista entre cultura primitiva e civilizada, deve-se reconhecer as diferentes formas de cultura presentes na sociedade, com diferentes experiências e modos de vida, principalmente quando se diz respeito aos sujeitos jovens e adultos, presentes no segmento EJA, produtores e beneficiários da(s) cultura(s) e a multiplicidade de experiências da cultura afro-brasileira.

No decorrer do capítulo, embora existam elementos importantes, ultrapassam o objeto de estudo da presente dissertação, pois se referem às relações entre Estado e Nobreza na Europa.

O capítulo 1 apresenta ainda os quadros Curiosidades sobre Darwin e a Teoria da Evolução e no Escurinho do Cinema, indicando o filme A Guerra do Fogo. As atividades são numerosas, algumas de caráter tradicional, limitando-se a exercícios sistemáticos de recapitulação do conteúdo e outras são questões problematizadoras que exigem o senso crítico dos educandos.

O capítulo 2 intitulado **Mama África** inicia com um fragmento do poema de Castro Alves, a Mãe do Cativo, que traduz a realidade da época da escravidão a respeito das mães que tinham seus filhos nas senzalas, culminando em um ciclo vicioso de escravidão e sofrimento e que é retomado em um quadro intitulado Pense Nisso, como forma de ampliação dos conhecimentos dos educandos.

Em seguida, um item chamado Berço da Humanidade. Por que Estudar a História da África? Dá visibilidade para a África e apresenta elementos essenciais para justificar o seu estudo: “[...] sua imensa diversidade, sua riqueza cultural, suas tradições, suas crenças, religiões e expressões artísticas em diferentes estruturas e organizações políticas e sociais” (PICCHI; BENITES, 2006, v.2, p. 145).

O capítulo ainda faz uma ressalva sobre a importância de se estudar a África para conhecermos e entendermos nossa própria história já que muitos de nós somos afrodescendentes. O texto também aponta a África como o berçário de toda a humanidade, pelo surgimento dos primeiros homens na Terra. Além de apontar o desenvolvimento dos povos africanos, através da ciência, astronomia e técnicas de engenharia, e em especial o Egito.

Em um dos quadros *Pense Nisso*, o LD aponta elementos de crítica à indústria de filmes hollywoodianos, trazendo um exemplo clássico como o filme *Cleópatra*²⁰, sendo a protagonista branca, muitas vezes podendo ocasionar a distorção da história de um povo e omitindo uma identidade que não corresponde com o real, já que o povo egípcio era composto por grupos étnicos negros, demonstrando o preconceito racial da indústria cinematográfica e como o próprio material afirma: *Ainda é difícil para os brancos admitir que houve um tempo em que uma civilização gloriosa foi governada por negros*” (PICCHI e BENITES, 2006, v.2, p. 146). Essa discussão rompe com a idéia do Egito sempre falado de um lugar que não é o Continente Africano, havendo uma tentativa de embranquecimento do Egito, dissociado-o de seu contexto africano.

Figura 12- Reprodução da imagem do Quadro *Pense Nisso* sobre o filme *Cleópatra*, capítulo 2, p. 146.

Pense Nisso 

Os filmes épicos produzidos em Hollywood nos revelam muito sobre as épocas, mas ao mesmo tempo, trazem-nos algumas questões para reflexão. Não são poucos os preconceitos e erros encontrados nesses filmes.

*Um exemplo é o clássico *Cleópatra*, realizado há algumas décadas. Os pesquisadores afirmam que a maioria da população egípcia nos tempos áureos daquela nação era composta por negros. No entanto, Elizabeth Taylor (famosa atriz norte-americana), uma branca, interpretou Cleópatra no filme. Será apenas um erro grotesco? Certamente não. Estamos diante do preconceito racial, muito comum nas sociedades e identificado com frequência no cinema norte-americano. Ainda é difícil para os brancos admitir que houve um tempo em que uma civilização gloriosa foi governada por negros.*

Assistir a um filme pode ser muito mais que apenas ler as legendas ou observar os efeitos especiais. É essencial compreender a escolha de personagens, do cenário, o enredo. Para isso, basta um novo olhar.



Elizabeth Taylor no papel de Cleópatra.

Fonte: PICCHI; BENITES, (2006).

²⁰ O filme foi exibido em 1963, sob direção de Joseph L. Mankiewicz, pertence ao gênero drama/épico, tendo como protagonistas Elizabeth Taylor, Richard Burton e Rex Harrison. Ganhador do Oscar de fotografia, direção de arte, figurinos, cenários e efeitos especiais.

Sendo assim, a produção hollywoodiana, insere a figura de Elizabeth Taylor, com bastante naturalidade e acaba produzindo o recalque do povo negro, transmitindo a impressão de que o Egito seria povoado por brancos, deturpando a história de ocupação do Egito por negros e desqualificando e omitindo as contribuições científicas e tecnológicas desse povo, podendo interferir na construção positiva da auto-estima dos educandos da EJA, que em sua maioria são constituídos por pretos e pardos.

O item **Nações Africanas** aponta a história e riqueza cultural dos povos Núbio, Reino do Congo, Golfo da Guiné, Reino de Gana, Reino dos Hauças, Zimbábue e Zulu. Ao relatar as riquezas culturais, sócio-políticas e econômicas desses povos, o texto dá um enfoque ao povo do Golfo da Guiné fazendo a relação com a religiosidade brasileira.

Apesar de algumas formas de discriminações, intolerância e preconceitos que os seguidores de religiões de matriz africana sofrem, através de ações de violência como por exemplo, a destruição de terreiros, os simbolismos como o ato de jogar sal nas portas dos adeptos dessa matriz religiosa, sinais de cruces e o silenciamento dessa religião nas práticas sociais e educativas, ela se perpetua até hoje, representando também uma forma de luta e resistência sócio-cultural. Como afirma o LD: “O candomblé, religião trazida pelos escravos iorubás e outros povos bantos, teve grande aceitação no Brasil. Tornou-se símbolo de resistência cultural” (PICCHI; BENITES, 2006, v.2, p. 147).

De acordo com Santos (2010) o problema da intolerância religiosa contra a matriz africana comparece no momento em que se abordam códigos, mitos e símbolos do universo religioso africano, sendo considerados como expressões do paganismo e da presença do demônio no mundo. Nesse sentido, ainda segundo ao mesmo autor, a escola por sua vez, pode até tentar abafar e silenciar esses conteúdos, mas a exigência legal de ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar estabelecida pela Lei federal 10.639/2003 coloca os educadores de todos os credos diante da necessidade de incluir no currículo escolar referências que tratem positivamente a experiência de sujeitos sócio-culturais que têm algum vínculo com essas práticas.

Há outro item intitulado Escravidão, que expõe o processo de escravização africana e afirma que essa prática era comum entre os próprios negros por conta de conflitos internos e praticada pelos árabes. Percebemos que há uma tentativa de justificar a escravização negra que ocorreu aqui no Brasil, implicando em invisibilizar os reais fatores que geraram a escravização negra pelos povos europeus.

Ao final do capítulo, há duas questões a serem respondidas pelos educandos, como por exemplo:

A África, além de ter gerado em seu seio a própria humanidade, forneceu conhecimentos científicos, ouro, metais e também milhões de seres humanos para servir de escravos na América, influenciando o Novo Mundo com seus costumes, língua, religião. Sendo um continente tão rico, como você explicaria a pobreza da África hoje? (PICCHI; BENITES, 2006, v.2, p. 148).

A questão enfoca todas as contribuições culturais, científicas e sociais desse povo, dando visibilidade à África e problematizando a questão da pobreza na África, não de forma estereotipada e preconceituosa, mas de forma crítica e comprometida com a desnaturalização de conceitos pré-concebidos pela sociedade a respeito do povo africano.

A segunda questão apresentada pelo livro didático é a seguinte:

Compare o que você respondeu quando perguntamos O que nos vêm a cabeça quando escutamos a palavra “África”? Ao ler o capítulo você modificou sua impressão anterior? Explique (PICCHI; BENITES, 2006, v.2, p. 148, grifo nosso).

A questão traz uma problemática importante, a desconstrução dos preconceitos e estereótipos contra o povo africano, já que o capítulo traz significativas discussões de valorização da história e cultura da África.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o capítulo 2 traz atividades que ao nosso ver podem estar adequadas ao perfil do educando e estimulam a autonomia e criticidade, não se limitando à localização de informação no texto. Ainda o mesmo capítulo apresenta dois quadros Pense Nisso. O primeiro quadro apresenta a seguinte reflexão:

“No poema a Mãe do Cativo, da página anterior, o abolicionista Castro Alves protesta contra a escravidão do negro no Brasil. Você conhece um poema ou música que protesta contra a condição do negro hoje?” (PICCHI; BENITES, 2006, v.2, p. 145).

O LD faz a relação entre o antes e o pós abolição, podendo contribuir para que o educando reflita sobre a posição social que o negro ocupa nos dias atuais, muitas vezes repleta de desigualdade social entre brancos e negros no Brasil, estando a pobreza muitas vezes associada à cor da pele, pois como afirma Jaccoud (2008, p.56):

[...] a legitimidade do preconceito se assenta exatamente no fato de que a maioria dos pobres é negra, e de que a imagem do pobre no Brasil está diretamente associada à negritude. Nesse sentido, o racismo, o preconceito e a discriminação operariam integrados a um importante processo de naturalização da pobreza.

O capítulo 3 é dedicado ao estudo das **Grandes Civilizações** da Antiguidade, entre elas: Mesopotâmia, Egito, Palestina, Fenícia, Pérsia, Creta, Grécia, Roma e América. Inicia-se com um fragmento do Código de Hamurábi, sem nenhuma referência para que o educando se aproprie do texto na íntegra.

O referido texto é retomado em um quadro *Pense Nisso*, para a ampliação da discussão e realização de comparativos entre o Código e as Leis Brasileiras, valorizando as experiências e ampliando os conhecimentos desses sujeitos.

O conteúdo apresenta os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos das Grandes Civilizações. Delimitamos nossa análise à civilização egípcia, por ser a única grande civilização do capítulo localizada na África.

O texto que trata do Egito possui um caráter informativo, destacando alguns pontos da história egípcia, como sua localização, organização política, economia e aspectos sociais. Destaca-se em um quadro intitulado **Se liga** as principais contribuições desse povo, como: o relógio do sol, mapas celestes, calendário, fundamentos da Aritmética e da Geometria, Medicina e técnicas de mumificação, valorizando as colaborações sócio-culturais e científicas, mas a questão racial não é discutida explicitamente, subentende-se que é uma nação negra pelo fato da obra didática expor a localização do Egito, ou seja; situado no nordeste da África.

Nesse sentido, há a valorização de uma imagem que associa a África e seu povo como produtor de conhecimento e cultura. No entanto, há apenas uma questão que explora aspectos culturais sobre o Egito nas atividades propostas, não havendo problematizações acerca do Egito enquanto civilização negra que contribuiu para o desenvolvimento da humanidade.

As atividades propostas, em sua maioria são individuais e de localização da informação no texto, havendo uma questão em particular sobre a civilização cretense que está dissociada do nosso contexto alagoano, quando indaga o seguinte:

1) Em seu caderno, compare a civilização cretense com a atual civilização paulistana, quanto aos seguintes aspectos:

- a) localização
- b) direitos das mulheres
- c) ciências (PICCHI; BENITES, 2006, v. 2, p.155, grifo nosso).

A questão apresenta a civilização paulistana como central na organização política e social brasileira, desconsiderando todas as outras civilizações que formam o país, estando dissociado do contexto alagoano e inadequado para a realidade local, assumindo uma postura etnocêntrica, sendo algo preocupante por ser uma coleção que pode ser adotada em outros estados brasileiros.

Este capítulo ainda apresenta os quadros *Pense Nisso*, *Se Liga* e *Arquivo Histórico*, como também imagens sobre características importantes das Grandes Civilizações, como mapas, costumes e contribuições sociais e científicas.

O último capítulo destaca **O Mundo Pós-Romano**, sua ênfase limita-se ao sistema feudal e o papel da Igreja na Idade Média. O início do capítulo apresenta um fragmento de uma obra de 1977 sobre a Igreja na Idade Média, que não é explorado durante o desenvolvimento do conteúdo ou nas atividades propostas.

O conteúdo do capítulo desenvolve-se seguindo a linearidade eurocêntrica dos acontecimentos históricos, apresenta um único quadro *Pense Nisso* e as atividades propostas não estimulam a criticidade dos educandos, estando limitadas à repetição do conteúdo abordado.

4.2.2 4ª ETAPA- 8ª SÉRIE

A temática discutida no módulo correspondente à 8ª série, do volume 2 é **Ética e Cidadania**. O texto introdutório da disciplina de história discute a busca do homem pelos seus direitos e os caminhos encontrados para alcançá-los (PICCHI; BENITES, 2006, v.2, p.127), como também faz as seguintes indagações: “Por que existem tantas guerras no mundo? O que leva seres humanos a matarem seus semelhantes? Qual o papel de cada um de nós na mudança do mundo atual?” (PICCHI; BENITES, 2006, v.2, p.127).

O texto introdutório traz algumas reflexões de forma implícita que podem contribuir para o entendimento dos direitos humanos como sustentáculo de uma sociedade democrática e a promoção da cidadania, almejando romper com discriminações e desigualdades sociais construídas ao longo do tempo e que vitima vários grupos identitários, entre eles; os negros.

O capítulo 1 **A busca da igualdade**, inicia com um fragmento da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e em seu artigo 1º afirma que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direito [...]” (PICCHI; BENITES, 2006, v.2, p.128), mas que o documento é contraditório para alguns povos que foram e continuam sendo vítimas de opressão e violência, como os negros por exemplo, que apesar dos avanços como a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial e a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, notamos que ainda são políticas e ações de enfrentamento à desigualdade racial que apresentam resultados incipientes.

Ainda no mesmo fragmento, há a intencionalidade de luta pela garantia de alguns direitos, entre eles, a liberdade e igualdade perante a lei e o direito de resistência à opressão. No entanto, esses direitos foram negligenciados para povos considerados subalternos e que continuam até os dias atuais a serem direitos protelados.

No decorrer do capítulo, o cenário apresentado é o europeu, trazendo alguns fatos importantes que marcaram a história eurocêntrica mundial, como a Revolução Francesa, o Iluminismo e o pensamento de seus principais representantes. Apresenta um quadro Arquivo Histórico e as atividades propostas tentam fazer relação com a realidade brasileira, valorizando as experiências de vida dos educandos.

O capítulo 2 intitulado **Um imenso Campo de Batalha**, traz a discussão sobre a Revolução Industrial e sobre o Neocolonialismo, que também atingiu a África. Apresenta na introdução do conteúdo a Declaração de um soldado, extraído de uma carta e desenvolve o conteúdo a partir dos principais conflitos do século XX. O capítulo aponta questões históricas sobre a Primeira Guerra Mundial, o Período entre Guerras, com destaque para as ideologias fascistas e nazistas e a Revolução Russa.

No capítulo analisado há um tópico sobre o Neocolonialismo, que cita a África como o continente que mais sofreu com a dominação e exploração do povo europeu, de forma limitada e pontual, citando apenas as nações colonialistas européias e o período de descolonização africana, dando um caráter efêmero e não problematizando algumas questões essenciais; como a divisão territorial realizada por esse sistema. E também, há um silenciamento nas atividades propostas dessa discussão. Expõe quatro chamadas intituladas Arquivo Histórico e apresenta imagens relacionadas ao conteúdo, como também; mapas geográficos.

Logo em seguida o capítulo **Os Impérios Contra-Atacam** discorre sobre a Segunda Guerra Mundial, a Criação da ONU, o Mundo Pós-Guerra e o Século XXI, iniciando com trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

O artigo II da Declaração expõe que:

Toda pessoa tem capacidade de gozar os direitos e liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (PICCHI; BENITES, 2006, v.2, p. 143).

O artigo dá visibilidade para a diversidade cultural presente no mundo para a luta por equidade legal, independente de qualquer filiação identitária. O artigo IV afirma que: “Ninguém será mantido em escravidão ou servidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas” (PICCHI; BENITES, 2006, v.2, p. 143).

A questão gira em torno da condenação às formas de escravização e ao tráfico de escravos, assim como também no artigo V, expõe: “Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante “(PICCHI; BENITES, 2006, v.2, p. 143), condenando qualquer ato de violência”“. Mas o que se nota são práticas de racismo e de xenofobias contra os negros na atualidade.

Durante o desenvolvimento do conteúdo do capítulo 3, segue-se uma linearidade temporal, que contribuiu para a realização de um recorte no título o **Mundo Pós-Guerra** e no tópico **A Descolonização da África**, por ser pertinentes ao nosso objeto de estudo.

O tópico **A Descolonização da África** apresenta questões pontuais e historicizadoras, de forma limitada. Não se apresenta questões de reflexão e discussão sobre a subordinação e exploração que esse povo foi submetido pelas grandes potências mundiais.

Como visto, ao retratar o Apartheid, ou seja, a política de segregação racial criada por uma minoria branca africana apresenta uma cronologia dos fatos, como o seu início e seu fim e não avança na discussão. A figura de Nelson Mandela aparece de forma folclorizada, como alguém que deu o arremate para o fim do Apartheid.

As atividades propostas no capítulo estudado possuem um número significativo de questões, ou seja; catorze, dessas apenas duas se relacionam à Descolonização da África, uma de forma comparativa em que o educando confrontará semelhanças entre Nelson Mandela e Mahatma Gandhi e outra para o educando citar os benefícios trazidos pela população africana que conquistou a independência (PICCHI; BENITES, 2006, v.2, p. 154).

Apresenta os quadros No Escurinho do Cinema, indicando os filmes A Lista de Schindler e Olga, Pense Nisso, com um texto de Mahatma Gandhi sobre a não-violência e Curiosidades sobre a diferença de Fundamentalismo, Fundamentalismo Islâmico e Terrorismo, além de fotos das personalidades do contexto histórico estudado.

Tendo visto, o capítulo 3 limita-se a tratar o Processo de Descolonização da África, o Apartheid e a figura de Nelson Mandela como um apêndice de um conteúdo global, como o Mundo Pós Segunda Guerra Mundial, não problematizando questões essenciais, como as conseqüências políticas, sócio-econômicas e culturais para os países africanos gerados pelo imperialismo das potências européias.

O último capítulo intitulado **Democracia no Brasil – O retorno!** traz o histórico do fim da Ditadura Militar no Brasil e a Nova República, com a ordem cronológica dos presidentes da República que assumiram o poder. Apresenta um trecho de um samba de Niltinho Tristeza, intitulado Liberdade! Liberdade! Abre as Asas Sobre Nós!, que é retomado nas atividades propostas fazendo relação com o conteúdo abordado. Há uma linearidade histórica, a partir do fim da Ditadura Militar até o 1º mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Apresenta fotos dos presidentes do período estudado, um quadro Pense Nisso e as atividades propostas dividem-se em questões de localização da informação e questões de opinião. Entretanto, o capítulo não apresenta nenhuma referência sobre a questão étnico-racial, não sendo interessante para nossa análise.

Os livros didáticos analisados, apesar dos avanços como a Lei 10.639/03 e o Parecer 03/04, em alguns momentos apresentam a limitação da história do povo negro associado à escravização, humilhação e sofrimento, em outros apresenta muitas vezes a limitação dos tipos de cultura, expressando a visão de mundo do grupo dominante, atribuindo aos povos dominados, o lugar de cultura primitiva, subalternizando as diversas culturas que compõem a sociedade. E ainda, apresenta fragmentação do conhecimento, ou seja; o estudo é realizado por módulos/blocos de disciplinas. A professora em depoimento compara os LD's à coleções para vestibular, pelo fato dos conteúdos serem resumidos, subentendendo-se que os educandos já sabem os conteúdos, cabendo ao professor apenas revisitá-los, não revelando esse conteúdo como algo novo, a ser adquirido por eles.

A intertextualidade se faz presente, havendo ligação entre os diversos gêneros textuais, como músicas, reportagem, anúncio de jornal, entre outros, para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. Mas em outros trechos, resume-se a textos incompletos ou pequenos fragmentos, sem nem sequer colocar a referência para

que o educador e educando possam obter o texto na íntegra ou aprofundar seus conhecimentos, podendo demonstrar desta forma um tratamento minimizado e inferiorizador das capacidades intelectuais dos educandos.

As atividades em sua grande maioria possuem um caráter metodológico tradicional, de forma técnica, mecânica e receptiva, estimulando a repetição e memorização dos conteúdos. Em alguns casos, as questões exigem a criticidade do educando.

Há alguns poucos momentos de discussões e problematizações acerca das questões étnico-raciais, podendo levar os educandos à reflexões referentes às contribuições científicas, tecnológicas, sócio-culturais do povo negro.

Ao analisar as referências dos volumes, percebe-se a ausência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, citados pela própria editora como um dos parâmetros a serem seguidos, como também documentos legais que norteiam a EJA, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, já que a editora apresenta esses sujeitos como seu público-alvo.

Ressaltamos que há interpretações errôneas do artigo nº 26 da Lei 10.639/2003, limitando o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira às específicas disciplinas como Artes, Literatura e História. Compreendemos que essa discussão deve perpassar todo o currículo escolar e não pode ser tratada de forma pontual e transversal, deve-se assumir um compromisso social e pedagógico para a superação do racismo, que segrega e estigmatiza o grupo étnico-racial negro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos esfarrapados do mundo
E aos que neles se descobrem e,
Descobrimo-se, com eles sofrem,
Mas, sobretudo, com eles lutam.
(PAULO FREIRE, 1987)

Sabemos que há uma relação intrínseca entre educação e cultura(s), pois como afirma Candau (2008) não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa.

Nesse sentido, podemos afirmar que a escola para jovens e adultos tem um desafio a enfrentar: contemplar o hibridismo cultural, ou seja, a possibilidade de diálogos, trocas e aproximações entre as diferentes culturas que convivem no espaço escolar, dar visibilidade para as diversidades e diferenças nas práticas educativas e curriculares. Entretanto, muitas vezes há a tentativa de silenciar, ocultar ou minimizar essa pluralidade étnico-racial e cultural da qual são constituídos os educandos da educação de jovens e adultos.

Ao realizar a análise da legislação educacional que nós elencamos como significativas para o nosso objeto de estudo, percebemos avanços e recuos no tratamento dado às relações étnico-raciais, e que a Lei 10.639/2003 é sem dúvida um importante elemento para o debate étnico-racial na educação, por proporcionar condições de incorporação da questão racial de forma explícita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Outra questão salutar é a Lei Estadual 6.814/2007 que avança no sentido de garantir a efetivação da Lei maior, ou seja; a operacionalização da Lei 10.639/2003.

Consideramos importante a implantação efetiva da Lei 10.639/2003, vendo-a como a possibilidade de dar voz ao silenciamento de grupos considerados subalternos e que foram muitas vezes recalcados e inferiorizados nos currículos oficiais.

Podemos afirmar que a prática da maioria das escolas da EJA limita essa discussão de forma pontual, durante datas comemorativas como o 13 de maio e o 20 de novembro e ainda realizam interpretações equivocadas da Lei, limitando o estudo da História Afrobrasileira e Africana à disciplinas específicas, não compreendendo que esse debate deve se fazer presente em todas as áreas do conhecimento. Outra questão é o desconhecimento ou falta de interesse da Lei 10.639/2003 pelos professores, algo

preocupante para uma prática pedagógica que se quer inclusiva e de combate a todas as formas de discriminações e preconceitos.

Tendo visto, a Lei 10.639/2003, juntamente com o Parecer 03/2004, são instrumentos de importância social, política, cultural e pedagógica para a contemplação da História e Cultura Africana e Afrobrasileira nos currículos e práticas escolares das escolas brasileiras, legitimando a temática negra como uma dimensão da vida brasileira.

Durante os dois anos de pesquisa, iniciada com a análise bibliográfica, percebemos a não produção de estudos brasileiros que relacionassem a Educação de Jovens e Adultos e as Relações Étnico-Raciais no Livro Didático. Há trabalhos com diferentes objetivos, mas que não abordam o entrelaçamento desses objetos.

Compreendemos que o Livro Didático muitas vezes é o suporte sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares, realizando discursos de verdades absolutas, no qual os sentidos já estão prontos apenas para serem reconhecidos e legitimados por educadores e educandos, não refletindo o perfil dos jovens e adultos, totalmente inadequado e que em sua maioria cristalizam conceitos negativos e inferiorizantes da pessoa negra, perpetuando preconceitos e discriminações, contribuindo para um empobrecimento humano no ambiente escolar, abafando reais possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural brasileira.

A partir da análise realizada da coleção de livros adotada pelo município de São Miguel dos Campos - AL para o 2º segmento da EJA percebemos que há alguns avanços através da problematização das questões étnico-raciais de acordo com uma perspectiva crítica, de questionamentos e possibilidades de diálogo, mas que ainda a coleção segue uma ordem histórica eurocêntrica, expondo desta forma, uma visão de mundo dissociada dos grupos culturais e raciais que compõem a sociedade brasileira.

A coleção explicita em seu próprio título a transversalidade, no entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais não aparecem como referência bibliográfica e nem tampouco as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sendo contraditória a afirmação realizada pela editora, que se destina a esses sujeitos e que se baseia nos temas transversais.

As obras didáticas possuem uma organização gráfica apreciável, através de alguns aspectos como, o uso de espiral e imagens coloridas. Há avanços pela presença marcante da intertextualidade, possibilitando um diálogo entre os diversos gêneros textuais. Outro ponto positivo são as chamadas, através de quadros que sugerem alguns filmes como também reflexões sobre o conteúdo estudado.

O volume 1 da coleção analisada, equivalente à 3ª etapa – 5ª série traz como tema transversal a Pluralidade Cultural, apresenta uma visão eurocêntrica da História, através de textos depreciativos, associando a figura do negro ora desumanizada, ora folclorizada, como por exemplo, a figura de Zumbi, que se mostra totalmente deslocado da conjuntura alagoana e ainda não explora discussões férteis.

O módulo da 6ª série tem como temática Trabalho e Consumo. Coloca a imagem do negro interligada à escravidão e subordinação, mas avança, quando apresenta a influência da Semana de Arte Moderna de 1922 para a sociedade brasileira, destacando alguns objetivos desse movimento, tais como: a revisão historiográfica, sob o ponto de vista dos subalternos, a valorização do regionalismo e identidade cultural brasileira, o resgate do folclore, das tradições e costumes dos grupos étnico-raciais negros e indígenas.

O volume 2, equivalente à 4ª etapa - 7ª série apresenta Saúde e Meio Ambiente como tema transversal. Aponta uma visão eurocêntrica dos fatos históricos, não diferenciada dos outros módulos e ainda mostra uma perspectiva binária de cultura, entre cultura civilizada e cultura primitiva. Mas avança em considerar a África como berço da humanidade, destacando a importância do Egito, problematizando-o através de filmes, dando visibilidade para as religiões de matriz africana, como símbolo de resistência cultural e as diversas contribuições culturais, científicas e sociais do povo africano.

No que diz respeito ao módulo da 8ª série, traz a temática Ética e Cidadania, contribuindo na discussão dos direitos humanos, como garantia de uma sociedade democrática e igualitária, independente de qualquer filiação identitária. Apesar de toda essa discussão, apresenta a África como explorada e subordinada pelas potências européias, trata o Apartheid de forma efêmera, não apresentando muitas referências sobre as questões étnico-raciais.

Ao realizar a análise percebemos que a presença do negro na historiografia nacional só ganha destaque no período colonial e imperial. Mas fazendo a ressalva de este destaque está sempre associado à escravização, humilhação e estigmas de inferioridade. No período republicano, o negro sai da história nacional, ocupando uma posição de invisibilidade, não expondo fatos importantes como vários movimentos que lutaram (e lutam) contra as desigualdades sociais e discriminações, como o Movimento Negro Unificado e figuras de destaque como Abdias do Nascimento (*in memoriam*).

Podemos afirmar que se houvesse o cumprimento da legislação específica e uma reforma historiográfica nos Livros Didáticos da EJA, rompendo com a desumanização da figura do negro, sempre retratado de forma escravizado e subordinado, sem nome, sem história, sem família, ou seja, desumanizado, caracterizado pejorativamente, poderia contribuir para que os educandos se sensibilizassem com alguns problemas ocasionados pelas discriminações e preconceitos raciais, desmistificando o mito da democracia racial, tornando-se parte ativa num processo realmente democrático e de equidade social, no qual estariam presentes o respeito às diferenças e à dignidade humana, como também a contemplação da diversidade nas práticas curriculares.

Ressaltamos que tivemos a oportunidade de participar da última escolha do Livro Didático da EJA para o triênio 2011-2013 no município de São Miguel dos Campos – AL e podemos notar a falta de conhecimento, atenção e sensibilidade para as questões da diversidade étnico-racial pelos professores partícipes desta escolha, apesar de todas as dificuldades, como a falta de obras didáticas suficientes para uma escolha coerente. É importante salientar, que esse momento é de suma importância para o processo educativo, pois o livro didático ainda é um artefato de mediação entre ensino-aprendizagem, sendo muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento por parte dos educadores e educandos, sendo legitimador de verdades absolutas e de suporte para os professores.

Sendo assim, esperamos que esse trabalho possa contribuir para o debate educacional sobre as Relações Étnico- Raciais e a Educação de Jovens e Adultos, mas principalmente que nossas reflexões e análises cheguem ao “chão da escola”, a partir da divulgação desse trabalho, através de publicações, palestras, produção de material para professores, grupos de estudo, entre tantas outras formas que sejam possíveis de criar espaços de discussão com educadores que assumam um compromisso social, ético, político e pedagógico, almejando desnaturalizar preconceitos, segregações e discriminações raciais, contribuindo para uma pedagogia da diversidade e da esperança.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. **Constituição do Estado de Alagoas**, de 22 de dezembro de 2004.
- ALAGOAS. **Lei Nº 6.814**. Inclusão nos currículos do ensino fundamental e médio das escolas da rede pública estadual, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, determinada pela lei 10.639/2003, de 2 de julho de 2007.
- ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação – PEE** (Lei nº 6. 757/2006). Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/documentos/PEE_AL-2006-2015.pdf>. Acesso em: abr. 2009.
- ALAGOAS. **Referencial da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas**. Maceió, mimeo, 2009.
- ALAGOAS. **Resolução Nº 18/2002**. Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas, de 21 de maio de 2002. SEE/CEE.
- ALVES, Alda Judith Mazzotti. **O Método nas Ciências Naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira: Thomson Learning, 2004.
- ANDRÉ, Marli E. D. A.; MENGA, LÜDKE. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- ANPED. **GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas**. Disponível em: <<http://www.anped.org>>. Acesso em: set. 2010.
- APPLE, Michel W. **Educação e Poder**. Tradução de: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michel W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5. Ed. revista e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação de adultos. Brasília: Liber livro, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Documento Base Nacional Preparatório a VI CONFINTEA**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, Brasília, 2008.
- BRASIL. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação - CONAE**. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**, de 9 de setembro de 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **O município e o seu contexto - São Miguel dos Campos - AL**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: mar. 2010.

BRASIL. **Lei Nº 4.024**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei Nº 5.692**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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" de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF. Vol. 10, 2001.

BRASIL. **Parecer Nº 11/2000**. Diretrizes nacionais curriculares para a educação de jovens e adultos. MEC/CNE/CEB.

BRASIL. **Parecer nº 03/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/CNE/CEB.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 10.172 de janeiro de 2001. Brasília.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Baptista, Telmo Mourinho (et al) trad. Porto : Porto Editora, 2003.

CAMPOS, José Carlos Peixoto de. **A reivindicação por escola pública na corte imperial: requerimentos e abaixo-assinados como instrumento de luta por instrução pública**. Mimeo, 2010.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice C. MACEDO, Elisabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. SP: Cortez, 2002.

CASHMORE, Ellis, et al. **Dicionário de Relações étnicas e raciais**. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2000.

CHOPPIN, Alan. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COMED. **Parecer nº 01/2008**. Pedido de autorização para funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental – Para o segundo seguimento (5ª a 8ª séries). COMED/São Miguel dos Campos.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativos, Quantitativos e Misto**. Trad. Rocha, Luciana de Oliveira da. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 1996.

DIAS, Adelaide Alves, MACHADO, Charliton José dos Santos, NUNES, Maria Lúcia da Silva (Orgs). **Educação, Direitos Humanos e Inclusão: currículo, formação docente e diversidades socioculturais**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. **As Políticas Públicas de Educação Básica de Jovens e Adultos no Brasil de 1985/1999**. Tese de Doutorado em Educação. PUC-SP, 314 p.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de: Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M.E.Orth. Petrópolis, Vozes, 2000.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1832-1988**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação**. Santa Catarina, Revista Brasileira de Educação, N° 23 p. 16-35, Mai / Jun/ Jul/ Agos, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro. Graal, 1998.

FRANCO. Maria Laura Publisi Franco. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3 ed. Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 50 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz, SANTOS, Maria Francisca Oliveira, MOURA, Tânia Maria de Melo. **O livro didático na sala de aula de educação de jovens e adultos**. Maceió: FAPEAL, 2007.

GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de. (Orgs.). **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2004.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.

Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2004, p. 27-58.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Zaha. Rio de Janeiro, 1973.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Classes, raça e democracia.** São Paulo: Ed. 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Preconceito e Discriminação.** São Paulo: Ed. 34, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos.** São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, Nº 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

HALL, Stuart. A Questão Multicultural In: SOVIK, Liv (org.); RESENDE, Adelaide La G. (et al). **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KOLTAI, Caterina. O Estrangeiro, o Racismo e a Educação. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de. (Orgs.). **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência.** Campinas, SP: Ed. Alínea, 2004-pp. 91-101.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um Conceito Antropológico.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar Editor, 1992.

LEMME, Paschoal. **Memórias n.2: Vida de Família, Formação Profissional, Opção Política.** Brasília: Editora do INEP (MEC); São Paulo: Cortez, 1988.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, nº 2, p.289-300, mai/ago. 2004.

MCLAREN, P. Terror branco e agência: de oposição por um multiculturalismo crítico. In: MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MELO Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação: Consolidação do Projeto Neoliberal na América Latina.** Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MEYER, Dagmar E. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa V.(Org.). **O currículo no limiar do contemporâneo.** RJ: DP&A, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos In: UNESCO, MEC, ANPED. **Educação como exercício da diversidade**. Brasília, 2007, p.37-58.

MOREIRA, Antônio Flávio, et al. **Ênfases e Omissões no currículo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). **Educação de jovens e adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

MUNANGA, Kabenguele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: Schaubrez, Lilia Moritz, REIS, Letícia de Souza (Orgs) **Negras Imagens: Ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabenguele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo. Ed.da USP; Estação Ciência, 1996.

NUNES, Cicera; CUNHA Jr; Henrique Antunes. **Os processos históricos para a aprovação da lei nº 10.639/03 que trata da história e cultura africana e afrodescendente nos currículos escolares**. Mimeo, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: MOURA, Tânia M. de M.(Org). **Educação de jovens e adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008, p.13-30.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

PICCHI, Andréa, et al. **Construindo a cidadania por meio dos temas transversais: educação de jovens e adultos**. São Paulo: DCL, 2006, 3ª etapa, 2º segmento do Ensino Fundamental.

PICCHI, Andréa, et al. **Construindo a cidadania por meio dos temas transversais: educação de jovens e adultos**. São Paulo: DCL 2006, 4ª etapa, 2º segmento do Ensino Fundamental.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRADO, Edna Cristina do. **Um olhar avaliativo sobre o MOVA - Regional no ABCD paulista dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neoliberal**. São Paulo,

2007, Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, 202 p.

PRADO, Edna Cristina do. **A Alfabetização de jovens e adultos no cenário brasileiro**. MIMEO, 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários**, Mimeo, 2010.

SANTIAGO, Eliete, et al. **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SANTOS, B. S., NUNES, A. N. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (Orgs) **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Globalização e as Ciências Sociais**. SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. A Educação das Relações Étnico-Raciais e a Intolerância contra as Matrizes Religiosas Africanas no Brasil. In: SOARES, Leôncio (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Karla de Oliveira. **Diversidade Cultural, Educação Multicultural, Parâmetros Curriculares Nacionais: implicações para o currículo da escola**. Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia. UFAL-AL, 40 p.

SILVA, Ana Célia da. Relações Étnico-Raciais na Educação: identificação e desconstrução dos mecanismos de recalque no processo educativo. In: SOARES, Leôncio (Orgs) **Educação, Direitos Humanos e Inclusão: currículo, formação docente e diversidades socioculturais**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Ana Célia da. **A Discriminação do Negro no Livro Didático**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva, et al. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A reprodução social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES. Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA. Hebert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUZA. João Francisco de (Org.). **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo**. Recife: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular-NUPEP/UFPE/CE, Edições Bagaço, 2000.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuições ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da Universidade Federal de Pernambuco (NUPEP), 2001.

STRECK, Danilo R. et al. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SZYMANSK, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PRANDINI, Célia Almeida Rego. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

THEODORO, Mário (Org.) **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 após a abolição**. JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei (orgs.). Brasília: IPEA, 2008.

TORRES, Carlos Alberto. Multiculturalismo. In: TORRES, Carlos Alberto **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania num mundo globalizado**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

UNESCO. **Marco de Ações de Belém**. Brasília, MIMEO, 2009.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Hamburgo, 1997. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/dechamburgo>>. Acesso em: dez. 2008.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, 2008. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>> Acesso em: mar. 2009.

VÓVIO, Cláudia Lemos (Coord.). **Viver, Aprender:** educação de jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa, Brasília, MEC, 2002, livro 2.

_____. VÓVIO, Cláudia Lemos (coord.). **Viver, Aprender:** educação de jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa, Brasília, MEC, 2002, livro 3.

ANEXOS

Quadro I - Aspectos Organizacionais do Livro Didático Construindo a Cidadania por Meio dos Temas Transversais: educação de jovens e adultos- 3ª etapa- 5ª série

Capítulos	Temática/Assunto	Páginas	Número de Atividades	Número de Quadros/ Chamadas	Intertextualidade *Além do texto do conteúdo
1- Linha do Tempo	As Fases/ Períodos da História	128-129	2	0	Música
2- Os Primeiros Habitantes da América	O processo de ocupação do homem na Terra	130-134	5	0	Artigo de revista (texto jornalístico)
3- A Chegada dos Portugueses	O achamento e colonização do Brasil pelos portugueses	135-141	7	4	Fragmento de um documento
4- Nossa Gente Brasileira	A diversidade cultural do povo brasileiro, com enfoque no grupo indígena	142-148	10	4	Fragmento de um depoimento
5- Quem Trabalha na Terra?	O processo de escravidão e resistência negra	149-153	6	2	Anúncio de Jornal
6- O Brasil Cobiçado	A exploração do pau-brasil, a ocupação territorial de outros povos europeus e a organização política-administrativa do Brasil na época da colonização	154-158	4	0	Não possui

Quadro II - Aspectos Organizacionais do Livro Didático Construindo a Cidadania por Meio dos Temas Transversais: educação de jovens e adultos- 3ª etapa- 6ª série

Capítulos	Temática/Assunto	Páginas	Número de Atividades	Número de Quadros/ Chamadas	Intertextualidade *Além do texto do conteúdo
1- O Brasil Explorado	As economias brasileiras no período colonial	140-144	8	2	Documentos históricos
2- A Colônia Rebelar-se	As revoltas na Colônia	145-150	6	1	Músicas
3- As Fábricas e as Cidades	A Revolução Industrial e o crescimento das cidades	151-154	9	1	Trechos de uma fala de filme
4- Admirável Mundo Novo	A Revolução Industrial e suas conseqüências, o capitalismo, o socialismo e o movimento operário brasileiro	155-160	5	1	Fragmento de um livro
5- Brasil: de Getúlio aos Militares	A Era Vargas e os Militares	161-168	15	1	Fragmento de um Documento

Quadro III - Aspectos Organizacionais do Livro Didático Construindo a Cidadania por Meio dos Temas Transversais: educação de jovens e adultos- 4ª etapa- 7ª série

Capítulos	Temática/Assunto	Páginas	Número de Atividades	Número de Quadros/ Chamadas	Intertextualidade *Além do texto do conteúdo
1- Pré-História	O estudo da História e a periodicização histórica	134-143	13	2	Não possui
2- Mama África	O estudo da África como berço da humanidade	144-148	2	2	Fragmento de um poema
3- Grandes Civilizações	O estudo das grandes civilizações da Antiguidade	149-159	11	4	Fragmento de um documento
4- Mundo Pós-Romano	Estudo sobre a Idade Média	160-164	3	1	Fragmento de um livro

Quadro IV - Aspectos Organizacionais do Livro Didático Construindo a Cidadania por Meio dos Temas Transversais: educação de jovens e adultos- 4ª etapa- 8ª série

Capítulos	Temática/Assunto	Páginas	Número de Atividades	Número de Quadros/ Chamadas	Intertextualidade *Além do texto do conteúdo
1- A Busca da Igualdade	Os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade e o Iluminismo	128-131	3	1	Trecho de um documento
2- Um Imenso Campo de Batalha	O contexto da Primeira Guerra Mundial	132-141	14	4	Trecho de um documento
3- Os Impérios Contra-atacam	O contexto da Segunda Guerra Mundial e o Mundo Pós-Guerra	142-154	14	3	Trecho de um documento
4- Democracia no Brasil- O retorno	O fim da Ditadura Militar e a Redemocratização no Brasil	155-160	6	2	Música