

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ARTICULAÇÃO ENTRE QUESTÕES ÉTNICAS E RACIAIS E A EDUCAÇÃO DE
PESSOAS JOVENS E ADULTAS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DIFUNDIDAS
PELO SITE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

Rosimara Silva Correia

**São Carlos – SP
2013**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ARTICULAÇÃO ENTRE QUESTÕES ÉTNICAS E RACIAIS E A EDUCAÇÃO DE
PESSOAS JOVENS E ADULTAS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DIFUNDIDAS
PELO SITE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

Rosimara Silva Correia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos – SP
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C824aq

Correia, Rosimara Silva.

Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação / Rosimara Silva Correia. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
128 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Material didático. 3. Negros. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

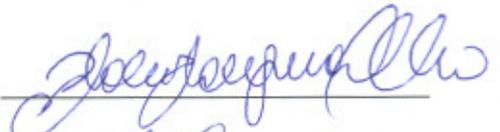
Rosimara Silva Correia
São Carlos 06/09/2013

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Roseli Rodrigues de Mello

Profª. Drª. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Profª. Drª. Fabiana Marini Braga







*Dedico este trabalho a todos educandos e
a todas educandas negros(as) e não negros(as)
da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.*

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho é parte de um grande sonho realizado em minha vida e que só foi possível por eu estar rodeada de amigos (as) e familiares muito solidários (as) que sempre me apoiaram e acreditaram em mim. Portanto, é hora de agradecer.

Agradeço, em primeiro lugar, a DEUS por ter me carregado no colo nos últimos meses e por ter animado e fortalecido o meu espírito em momentos tão difíceis.

Agradeço em especial, ao meu companheiro Gui que presenciou fisicamente apenas a primeira parte desta pesquisa, e me apoiou de forma tão intensa, dedicada e amorosa. A saudade de cada dia e a força daquela promessa “Descanse em paz, vou criar muito bem a nossa filha...” foram o alicerce para eu me manter em pé, continuar caminhando e concluir esta pesquisa. Amor, muito obrigada pelo incentivo e por ter me ensinado a ser forte.

À minha filha, Manuela, minha fortaleza, que fez brotar sorrisos em meu rosto, mesmo nos dias mais tristes. A sua presença, o seu carinho, o seu beijo e o seu amor tão intenso foram centrais para que os meus olhos continuassem brilhando pela vida, despertando a cada dia a vontade de tornar o mundo um lugar melhor e mais bonito para se viver. Obrigada, minha neguinha.

À minha mãe Elizabeth e a minha irmã Meire, pela nossa união, cumplicidade e por acreditarem e apoiarem todos os meus sonhos. Não encontro palavras para agradecer a vocês e fico completamente envolvida por um enorme sentimento “gratidão”. Muito obrigada.

Ao meu sobrinho Caio e a minha afilhada Malú por tornarem os meus dias mais bonitos e por me amarem tanto, mesmo com as minhas limitações de tempo. Obrigada.

À minha melhor amiga Juliana que é uma presença constante no meu dia a dia e pacientemente esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis, tensos e felizes. Obrigada pela cumplicidade, pela dedicação incondicional a minha filha, pela confiança e pelas sacudidas. Enfim, muito obrigada pela sua importante e doce presença em minha vida.

À minha querida professora Roseli Rodrigues de Mello pela orientação de mais um trabalho e por acreditar, incentivar, apoiar e confiar na minha capacidade. Sem o seu respeito, a sua confiança, a sua paciência e a sua amorosidade esta pesquisa não teria sido concluída e esta dissertação não teria sido escrita. Muito obrigada por ter me ensinado a ser forte no momento em que eu me senti mais fraca, por ter me feito compreender que a vida continua e por ter me ajudado a não perder o brilho nos olhos e a fé nas pessoas.

À Prof^a. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo pela leitura dedicada e cuidadosa e pelas riquíssimas contribuições para este trabalho na banca de qualificação, fundamentais para a conclusão deste trabalho. E por ter aceitado participar desta defesa. Obrigada por toda a atenção dedicada.

À Prof^a. Dra. Fabiana Marini Braga, por ter sido a minha professora na graduação e ter me ensinado na disciplina de Currículo a importância das Propostas Pedagógicas para o trabalho docente, pela leitura atenta deste trabalho na banca de qualificação e por termos compartilhado e dividido a experiência da maternidade. Muito Obrigada, FÁ.

À todos os membros do NIASE, pelos momentos de aprendizagem e de diálogo e por estarem ao meu lado compartilhando as minhas dores, alegrias e angústias. Em especial às amigas Adriana Marigo, Raquel Moreira, Flávia Santana, Francisca, Vanessa Piu e aos meus amigos Paulo Bento e Ernesto Galli.

Às minhas novas e antigas amigas e professoras Alessandra, Patrícia, Nanci, Giovana, Vivi e Paula pela paciência, força, apoio e por não terem me deixado desistir. Em especial a você, Amanda, minha amiga que mesmo longe se fez tão presente em minha vida.

À todos os meus amigos e familiares que gentilmente me ajudaram a cuidar da Manu para que eu pudesse escrever. Em especial a Nice, Angélica, Willian, Carlos, Ângela, Kátia, Matheus e Ricardo. Muito obrigada, não teria sido possível sem vocês.

Ao meu primo Elton que me incentivou a continuar estudando e a cursar Pedagogia, se não fosse você eu não teria nem sequer ingressado na universidade. Obrigada, meu primo preferido.

Aos docentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar pelo apoio, paciência e por compartilharem os seus conhecimentos com todos nós, pesquisadores/as iniciantes. Em especial a coordenadora do Programa de Pós- Graduação Prof^a. Dr^a Cármen Lúcia Passo pela sua compreensão e pelo consentimento de prorrogação do meu prazo.

À CAPES, pelo financiamento concedido para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “*Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Propostas Pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação*”, desencadeada a partir de motivações pessoais e pesquisa bibliográfica e exploratória foi dedicada a identificar e analisar nas Propostas Pedagógicas publicadas no site do Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão proposto para a Educação de Jovens e Adultos elementos para a educação das relações étnicas e raciais e identificar na Proposta Pedagógica presente no livro “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” publicada no site do Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão proposto para Diversidade Étnico-racial elementos para a Educação de Jovens e Adultos. A partir desses objetivos, a pesquisa foi guiada pela seguinte questão: Nas Propostas Pedagógicas, publicadas no site do Ministério da Educação, sobre Educação de Jovens e Adultos, qual o papel ocupado pelas questões étnicas e raciais? E no livro “Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, qual o papel ocupado pela Educação de Jovens e Adultos? Existe um diálogo efetivo entre elas? Para responder a esta pergunta nos pautamos na pesquisa de análise de conteúdo quantitativa e qualitativa proposta por Bardin (1977). Para a análise qualitativa, realizada nas Propostas Pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos criamos um campo semântico com os radicais: “cult”, “diferenç”, “discrimin”, “diversid”, “etn”, “identid”, “preconceit”, “negr”, “raç”, e “racism” e sintetizamos em um quadro analítico e para a análise quantitativa realizada no livro “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais” apontamos todas as indicações e recomendações para a implementação da lei 10.639/03 nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas e Educação Quilombola e sintetizamos em um quadro comparativo. Quanto aos resultados, nas Propostas Curriculares para o Primeiro e para o Segundo Segmento, a temática étnica e racial é abordada de forma transversal com ênfase nas áreas de Estudos da Sociedade e História e, na Proposta Pedagógica para a Educação das Relações Étnicas e Raciais, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas ocupa um dos papéis de menor destaque no que se relaciona a sugestões de atividades para a efetivação da lei 10.639/03. Portanto, esses dois eixos não dialogam efetivamente entre si.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta Pedagógica. Educação de Jovens e Adultos. MEC. Diversidades. Negro.

ABSTRACT

The current research, named “Articulation among ethnical and racial issues and the Adults and Young Adults Education in Pedagogical Proposals widespread by the Education Ministry website”, unleashed from the personal motivations and bibliographical and exploratory research, was dedicated to identify and analyze in the Pedagogical Proposals published on the Education Ministry website by the Continuous Education Secretary, Literacy, Diversity and Inclusion proposed to the Adults and Young Adults Education elements to education of the ethnical and racial relationship and identify in the Pedagogical Proposal presented in the book “Guidelines and Actions for the Education of the Ethnical-Racial Relationship”, published on the Education Ministry website by the Continuous Education Secretary, Literacy, Diversity and Inclusion proposed to the Adults and Young Adults Education. From these objectives, the research was guided by the following questions: in the Pedagogical Proposals, published on the Education Ministry website, about Adults and Young Adults Education, what is the role of the ethnical and racial issues? And in the book “Guidelines and Actions for the Education of the Ethnical-Racial Relationship” what is the role of the Adults and Young Adults Education? Is there an effective dialogue between them? To answer this question the studies were based on the analyze research of quantitative and qualitative content proposed by Bardin. For the qualitative analyzes, realized in the Pedagogical Proposal for the Adults and Young Adults Education a semantic field was created with the radicals: “cult”, “differenc”, “discrimin”, “diversit”, “ethn”, “identi”, “prejudice”, “blac”, and “racism” and an analytical frame was synthesized and for the quantitative analyzes realized in the book “Guidelines and Actions for the Education of the Ethnical-Racial Relationship” we pointed out all of the indications and recommendations to implement the law 10.639/03 in the modalities of Childhood Education, Elementary Education, High School, Adults and Young Adults Education, Licentiate and Quilombola Education and we synthesized in a comparative frame. About the results, in the Curricular Proposals for the First and Second Segment, the Ethnical and racial themes are approached in a transversal way with emphasis on the areas of Society and History studies and, in the Pedagogical Proposal for Education of Ethnical and Racial Relations, the Adults and Young Adults Education occupies one of the least prominent roles related to the suggestion of activities for the effectiveness of the law 10.639/03. Therefore, these two axes do not have an effective dialogue between each other.

KEY-WORDS: Pedagogical Proposal, Adults and Young Adults Education. MEC. Diversities. Black.

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

Página

Tabela I: Distribuição percentual de pessoas analfabetas segundo as grandes regiões – dados retirados do IBGE, Censo 2009.....	35
Tabela II: Distribuição percentual da população brasileira analfabeta, por cor/raça segundo as grandes regiões - dados retirados do IBGE, Censo 2009.....	36
Tabela III: Distribuição percentual de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos segundo as grandes regiões - dados retirados do IBGE, Censo 2009.....	37
Tabela IV: Distribuição percentual da população brasileira matriculadas na EJA por cor/raça segundo as grandes regiões - dados retirados do IBGE, Censo 2009.....	38
Quadro 1 - Publicações do eixo Educação de Jovens e Adultos.....	77
Quadro 2 - Publicações do eixo Educação de Jovens e Adultos.....	78
Quadro 3 - Análise do radical “cult”.....	83
Quadro 4 - Análise do radical “diferenç”.....	84
Quadro 5 - Análise do radical “diversid”.....	85
Quadro 6 - Análise do radical “negr”.....	86
Quadro 7 – Análise do radical “cult”.....	90
Quadro 8 – Análise do radical “diferenç”.....	92
Quadro 9 – Análise do radical “discrimin”.....	93
Quadro 10 – Análise do radical “diversidad”.....	94
Quadro 11 – Análise do radical “identid”.....	95
Quadro 12 – Análise do radical “preconc”.....	96
Quadro 2 – Análise do radical “negr”.....	97
Quadro 3- Síntese das Indicações e Recomendações sugeridas pelo livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	119

LISTA SE SIGLAS

- ANPED-** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- CAPES-** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CNEA-** Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.
- CNER-** Campanha Nacional de Educação Rural.
- CONFINTEA-** Conferência Internacional de Educação de Adultos.
- EJA-** Educação de Jovens e Adultos.
- ENEN-** Exame Nacional de Ensino Médio
- ENCCEJA-** Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- FNB-** Frente Negra Brasileira.
- FNDE-** Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação.
- FNEP-** Fundo Nacional do Ensino Primário.
- IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- MEC-** Ministério da Educação.
- MOBRAL-** Movimento Brasileiro de Alfabetização.
- NIASE-** Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa.
- PAS-** Programa de Alfabetização Solidária.
- PLANFOR-** Plano Nacional de Formação do trabalhador.
- PNAD-** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.
- PNLA-** Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos.
- PNLD-** Programa Nacional do Livro Didático.
- PRONERA-** Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
- SECADI-** Secretária da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- TEN-** Teatro Experimental do Negro.
- UNESCO-** United Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UFSCar-** Universidade Federal de São Carlos.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	13
1. POR UM MODELO SOCIAL DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS TRANSFORMADOR E SUPERADOR DE EXCLUSÕES	23
1.1. Histórico da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.....	23
1.2. Educação de Pessoas Jovens e Adultas: quem são seus sujeitos?.....	35
1.2.1 O Analfabetismo no Brasil.....	35
1.2.2 Os sujeitos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.....	37
1.3 Por um modelo social de Educação de Pessoas Jovens e Adultas.....	40
1.4. Por uma Proposta Pedagógica de Educação de Pessoas Jovens e Adultas superadora de exclusões.....	48
2. A METODOLOGIA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO E O CAMINHO QUE PERCORREMOS	52
2.1. A base teórica para análise de conteúdo.....	52
2.2. Por que o site do Ministério da Educação?.....	55
2.3. Breve apresentação do caminho percorrido para a escolha das publicações disponibilizadas pelo Ministério da Educação.....	56
2.4. As publicações de cada eixo: Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Étnico-Racial.....	59
2.4.1. Educação de Jovens e Adultos.....	59
2.4.2. Diversidade Étnico-Racial.....	65
2.5. Apresentação das publicações que serão analisadas.....	78
2.6. A aplicação metodológica utilizada para análise das publicações do eixo de Educação de Jovens e Adultos.....	79
2.7. A aplicação metodológica utilizada para análise das publicações do eixo de Diversidade Étnico-Racial.....	80

3- A ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DO EIXO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	82
3.1. Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental-Proposta curricular 1º segmento.....	82
3.1.1 – “Culurt”.....	83
3.1.2. “Diferenç”.....	84
3.1.3 “Diversidad”.....	85
3.1.4 “Negr”.....	85
3.2. A nossa análise acerca da presença de elementos para a educação das relações étnicas e raciais na Proposta Curricular para o Primeiro Segmento.....	87
3.3. Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos Segundo Segmento do Ensino Fundamental.....	88
3.3.1. “Cult”.....	89
3.3.2 “Diferenç”.....	91
3.3.3. “Discrimin”.....	92
3.3.4. “Diversidade”.....	93
3.3.5. “Identidade”.....	94
3.3.6. “Preconceit”.....	95
3.3.7. “Negr”.....	96
3.4. A nossa análise acerca da presença de elementos para a educação das relações étnicas e raciais na Proposta Curricular para o Segundo Segmento.....	97
3.5. Algumas considerações a partir da análise das Propostas Curriculares para o Primeiro e Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos.....	99
4. ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO EIXO DE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL	107
4.1. Educação Infantil.....	107
4.2. Ensino Fundamental.....	110
4.3. Ensino Médio.....	113
4.4. Educação de Jovens e Adultos.....	115
4.5. Licenciaturas.....	116
4.6. Educação Quilombola.....	118
4.7. Síntese Comparativa das recomendações e indicações de todas as modalidades.....	118

5. UM CAMINHO A SER PERCORRIDO DE MÃOS DADAS PELA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E PELA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS.....	109
---	------------

INTRODUÇÃO

As águas deste rio onde vão,

Eu não sei.

Tom Jobin

A pesquisa aqui apresentada tem como pano de fundo a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e as questões étnicas e raciais. Nesta dissertação adotaremos os termos étnico e racial separadamente, salvo quando nos referirmos a outras publicações. Muitos autores utilizam o termo étnico-racial, por acreditarem que ao se dizer sobre o negro, no Brasil, sempre se diz de pertencimento étnico e de pertencimento racial como coisas que não podem ser vistas separadamente. Mas, na compreensão deste trabalho, a questão racial - cor da pele - ganha maior destaque, por isso, adotamos os conceitos separadamente, o que não significa estarem desarticulados. (CONSTANTINO, 2010).

De acordo com (BRASIL, 2006), a noção de raça:

(...) se configurou no pensamento ocidental a partir das obras de filósofos cientistas dos séculos XVIII e XIX, que, em geral, caracterizavam os povos apoiando-se nas diferenças aparentes e os hierarquizavam a seu modo, tratando, sobretudo, as raças brancas como superiores às raças amarelas e mais ainda às negras, dentre outras. As ciências naturais contemporâneas apontam para a inexistência de raças biológicas, preferindo falar em uma única espécie humana. No entanto, as ciências sociais, reconhecendo as desigualdades que se estabeleceram e se reproduzem com base no fenótipo das pessoas, especialmente em países que escravizaram africanos(as), concordam com a manutenção do termo raça como uma construção social que abrange essas diferenças e os significados a elas atribuídos, que estão na base do racismo. (p.222)

Neste sentido, entendemos que ao nos referirmos ao segmento negro da nossa população devemos dar mais destaque às características físicas visivelmente observáveis, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz, etc. O preconceito e a discriminação racial em nosso país se remetem diretamente a nossa estética corporal. Portanto, o uso do termo raça não se baseia na ideia de raças superiores ou inferiores, mas na dimensão social e política do referido termo.

O termo etnia se refere a um grupo social, cujos membros consideram ter uma origem e uma cultura comuns e, portanto uma identidade marcada por traços distintivos. (BRASIL, 2006). Vale ressaltar que de acordo com CONSTANTINO (2010) as etnias não devem ser consideradas como superiores, nem como inferiores, mas sim diferentes. Portanto,

utilizaremos em acréscimo o conceito de etnia ao conceito de raça para demarcar modos de ser originalmente e culturalmente distintos.

O interesse pelo tema, “Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) e as questões étnicas e raciais”, foi despertado por ser eu uma mulher negra, cujo pertencimento étnico e racial foi reconhecido apenas ao me tornar estudante universitária - por ser filha de pais com baixa escolaridade e por ter uma família composta pela maioria de pessoas negras que não reconhecem o seu pertencimento étnico e racial e que não concluíram o Ensino Fundamental.

Na universidade, no meu primeiro ano de graduação,¹ estagiei no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), que debate acerca da necessidade de educação para as relações étnicas e raciais e as questões afetas ao tema despertaram o meu interesse de estudo.

Quanto ao interesse pela Educação de Pessoas Jovens e Adultas, também foi despertado durante o curso de graduação em Pedagogia, após ter sido voluntária em uma escola, situada em um bairro periférico da cidade de São Carlos. O professorado passava por um período chamado de “Sensibilização”, organizado pelo NIASE, por meio do qual é feita uma proposta para a escola se tornar uma Comunidade de Aprendizagem² com o intuito de superar as desigualdades sociais e potencializar a aprendizagem para todos (as) educandos (as).

Para que professores e professoras pudessem participar desta formação, dispus-me, por uma semana, a participar como voluntária em salas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas - assumi uma sala de aula para que a professora pudesse participar da formação. Durante este tempo, constatei que estes (as) educandos (as) tinham pouca informação sobre o percurso a ser feito na escolaridade até se chegar à universidade, bem como sobre a gratuidade de ensino nas universidades públicas. Ao apresentar os mecanismos de ingresso na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), dentre eles a reserva de vagas como ações afirmativas, também mostraram desconhecimento desta possibilidade. Tampouco havia, com

¹ Após ter sido durante um ano aluna bolsista de extensão e estagiária me tornei membro efetivo do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE).

² Comunidades de Aprendizagem é um modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como instituição central de nossa sociedade. A proposta foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação e, Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, Espanha, e, desde 2003, vem sendo difundida, apoiada e pesquisada, no Brasil e em outros países da América Latina, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos. Ações e investigações para construir conhecimento científico sobre a temática vêm sendo empreendidas pelos grupos, em colaboração. (MELLO, BRAGA & GABASSA, 2012)

eles, trabalho sistemático sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras, conforme estabelece a lei 10.639/03.

Mobilizada pelo encontro das duas temáticas, EPJA e Educação das Relações Étnicas e Raciais, realizei então o trabalho de conclusão de curso de graduação, intitulado “Reflexões acerca dos sujeitos da EJA e abordagem das questões étnico-racial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Pessoas Jovens e Adultas”, que apresenta uma leitura crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em diálogo com a importância das questões raciais estarem presentes no currículo da EPJA. Para a realização do trabalho, fiz uma pesquisa sobre o que se tem produzido sobre EPJA e questões étnicas e raciais e conclui que são poucas as pesquisas que abordam conjuntamente as duas temáticas. No trabalho de conclusão de curso, também constatei que na EPJA existem mais pesquisas no campo da educação não formal que no campo da educação formal (escolar). Sendo assim, consideramos importante destacar que, embora compreendamos a EPJA como parte de processos e práticas educativas que se desenvolvem ao longo da vida, dentro e fora do sistema escolar, era necessário, na continuidade do estudo, enfatizar as questões étnicas e raciais dentro do sistema de escolarização da EPJA.

Como pesquisadora iniciante e educadora, considero que as barreiras relacionadas à construção da identidade étnica e racial, atualmente, não são intransponíveis; no entanto, ainda existem e resistem a um diálogo sobre igualdade, portanto, merecem atenção, debate e ações para sua implicação em todos os espaços, incluindo-se o âmbito educacional.

Nesse sentido, considero, a partir das minhas vivências pessoais, que nós, negros e negras, somos submetidos (as), no universo educacional, a uma supervalorização do referencial da cultura eurocêntrica, desenvolvendo uma lógica de desvalorização da cultura negra. Esse fato contribui para uma progressiva negação na auto definição do pertencimento étnico e racial.

Neste sentido, Gomes (2007) ressalta a importância de se refletir sobre a realidade da EJA, levando-se em consideração a realidade das pessoas jovens e adultas, na sua maioria negros(as), que vivem em processos de exclusão social e racial, sendo também papel da escola desenvolver projetos e políticas de inclusão, que contemplem a importância das questões étnicas e raciais, pois esses projetos podem contribuir para o desenvolvimento de mudanças na forma como os jovens e adultos negros(as) se veem, se relacionam e se posicionam no mundo.

Sendo assim, concordo com Constantino (2007), quando afirma que debater, refletir e pensar formas de como trabalhar nas escolas, a construção da identidade e o respeito à diversidade são de suma importância para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Democrática no sentido de que todos (as) tenham o direito de se identificar a partir de suas origens, cultura e crença, e igualitária no sentido de oferecer diferentes condições para que se alcance igual educação, trabalho e saúde a todos (as), sem distinção de raça/cor, gênero, crença, etc.

Após a minha justificativa pessoal, discorrerei sobre a minha justificativa acadêmica para delimitação da minha questão de pesquisa de mestrado, que se iniciou com a pesquisa bibliográfica em três bases distintas: na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); nos grupos de trabalho “Educação de Jovens e Adultos” (GT 18) e “Educação e Relações Étnico-Raciais” (GT 21); no banco de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); e nas revistas disponíveis no sistema de consulta online Scielo (Scientific Electronic Library Online). A partir da busca realizada, foi possível aproximar-me mais do formato final da questão a ser investigada.

As buscas têm como recorte temporal de 2003 a 2012, considerando-se o ano da promulgação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nos currículos escolares em toda a rede de ensino pública ou privada, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

No GT 18 da Anped (Educação de Jovens e Adultos), no período em questão, foi encontrado apenas um trabalho que aborda a questão da educação étnico-racial na EJA, intitulado “As narrativas identitárias das produções textuais em Educação de Jovens e Adultos”, escrito no ano de 2007, por Álamo Pimentel, da Universidade Federal da Bahia. Tal trabalho teve como objetivo analisar a produção de texto de educando(as) da EJA e sua relação com a afirmação da identidade. Ao fazer a análise, o autor destaca o texto escrito por uma educanda, que, através de vivências, afirma a sociedade preconceituosa em que estamos inseridos(as), assim como os preconceitos sofridos por nós negros(as). Este artigo não tem como foco as relações étnicas e raciais, mas destaca esta produção de texto como um espaço possível de afirmação da identidade.

Já no GT 21 da Anped (Educação e Relações Étnico-Raciais), nenhum trabalho dentro do período de 2003-2012 aborda as questões étnicas e raciais no âmbito da escolarização de jovens e adultos.

A pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da Capes foi realizada a partir do descritor EJA, pois esta pesquisa tem como foco as relações étnicas e raciais dentro do sistema de escolarização da EPJA. Assim, encontrei nove dissertações e três teses que abordam o cruzamento das relações étnicas e raciais com a EPJA.

No ano de 2003, foram defendidas 28 dissertações no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas e uma delas discute a influência do currículo escolar na identidade cultural dos (as) educandos(as) com base no projeto Zé Peão, na cidade de João Pessoa, que alfabetiza trabalhadores da construção civil. No ano de 2004, foram defendidas 33 dissertações nesta modalidade e uma delas discute a relação entre arte-educação na EPJA e a sua influência na construção de identidades afro-brasileiras. No ano de 2005, foram 41 dissertações sobre EPJA e nenhuma abordava as questões étnicas e raciais na EPJA.

No ano de 2006, foram defendidas 66 dissertações sobre EPJA e uma delas discute a questão das múltiplas identidades a partir das interações em uma sala de alfabetização de adultos. No ano de 2007, foram defendidas 74 dissertações e uma delas discute o conceito de identidade cultural no ensino de História para pessoas jovens e adultas.

No ano de 2008, foram defendidas 90 dissertações sobre EPJA e quatro delas discutem a EPJA e as questões étnicas e raciais. A primeira delas discute o racismo na escola e a exclusão de educandos (as) negros (as) e mestiços (as) nas séries iniciais e a consequente inserção nas salas de EPJA. A segunda discute a prática cultural de leitura de mulheres negras na EPJA e os seus desdobramentos. A terceira discute a prática multicultural crítica existente ou inexistente no cotidiano da EPJA, vinculada às múltiplas identidades dos (as) educandos (as). A quarta discute o reconhecimento da população negra presente na EPJA, em diálogo com os direitos humanos.

No ano de 2009, foram defendidas 102 dissertações e uma delas discute a compreensão de jovens negros sobre o processo de escolarização da EPJA. No ano de 2010, foram defendidas 115 dissertações e três delas discutem a EPJA e as questões étnicas e raciais. A primeira discute como a prática da leitura atua na construção da identidade dos(as) educandos(as). A segunda discute as concepções de educadores (as) e educandos(as) sobre as relações étnicas e raciais na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, a partir da promulgação da Lei 10.639/03. A terceira discute as trajetórias de escolarização de mulheres negras, alunas da EJA. No ano de 2011, foram defendidas 141 dissertações e duas discutem a EJA e as questões étnicas e raciais. Sendo que a primeira analisa as relações étnicas e raciais em uma coleção de livros didáticos para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos no

município de São Miguel dos Campos-AL. A segunda aborda os saberes docentes de quatro mulheres negras com enfoque nos processos de aprendizagem construídos em suas histórias de vida. No ano de 2012, foram defendidas 119 dissertações e duas discutem a EPJA e as questões étnicas e raciais. Sendo que a primeira focaliza uma experiência educacional desenvolvida na modalidade de ensino Educação de Pessoas Jovens e Adultas em uma turma de alfabetização inserida num terreiro de candomblé, em Salvador- BA. A segunda discute a relação da EPJA com costumes e tradições africanas nas Comunidades Quilombolas Laranjituba e África em Moju- PA.

Vale destacar que as dissertações que discutem a identidade na Educação de Pessoas Jovens e Adultas não focam na identidade étnica e racial, mas nas diversas identidades sociais. Porém, nelas, a questão racial se revela.

Quanto às teses, nos anos de 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008 foram defendidas respectivamente duas, três, duas, nove, dez e treze teses, num total de 39 teses em seis anos no campo da EPJA, e em nenhuma delas as questões étnico-raciais foram abordadas.

No ano de 2009, foram defendidas 16 teses e uma delas discute as possíveis relações entre masculinidade, raça e fracasso escolar num projeto de EPJA na cidade de São Paulo, sendo que a maioria dos participantes eram homens e negros. No ano de 2010, foram defendidas 21 teses e duas discutem as relações raciais na EPJA. A primeira discute o ensino da leitura em uma sala de EPJA e as possíveis contribuições para a construção das identidades étnicas e raciais. A segunda discute a presença expressiva da população jovem negra na EPJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e o não reconhecimento desta diversidade étnica, racial e geracional no currículo. Nos anos de 2011 e 2012 foram defendidas 17 e 15 teses respectivamente e em nenhum delas as questões étnicas e raciais foram abordadas.

Diante disso, podemos concluir que no período de 2012-2013 foram publicadas 546 dissertações e 108 teses. Sendo que apenas 12 e 03, respectivamente têm como foco as questões étnicas e raciais no contexto de Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Para realizar a pesquisa bibliográfica no sistema on line de Revistas Scielo, inserimos na palavra de busca o descritor EJA e os descritores “Educação de Jovens e Adultos”, no período de 2003-2013, pois conforme dito anteriormente esta pesquisa tem como foco as relações raciais dentro do sistema de escolarização da EJA.

Para a sigla EJA, encontramos 47 artigos, sendo que trinta e quatro se concentram na área de Educação, quatro na área de Sociologia e os demais em outras áreas. Ao término da

pesquisa constatamos que em nenhum dos artigos se contempla as relações étnicas e raciais no contexto da EPJA.

Para a expressão “Educação de Jovens e Adultos” foram encontrados noventa e oito artigos, sendo que 69 se concentram na área de Educação, 12 na área de Sociologia e 10 na área de Psicologia, o restante se divide em outras áreas. Deste montante, apenas um publicado no ano de 2012, na Revista Educação e Pesquisa, escrito por Rosângela Tenório de Carvalho intitulado “O discurso curricular intercultural na Educação de Jovens e Adultos e a produção de subjetividades” aborda o discurso intercultural e problematiza experiências dominantes de currículos monoculturalistas, perpassando pela discussão de raça.

A partir dos levantamentos mencionados, entendemos que a escassez de pesquisas que abordem a temática das questões étnicas e raciais na EJA traz à tona a necessidade de se realizarem novas investigações que possam contribuir na busca por uma educação fundada nos princípios da equidade, da democracia, da justiça e da inclusão social.

Diante do encontrado nas pesquisas realizadas, percebemos que a efetiva presença do trabalho com os conteúdos, na EPJA, da educação das relações étnicas e raciais poderia embasar as práticas pedagógicas e fomentar discussões por meio de dois caminhos distintos: a formação de professores; e a produção de material didático. Estando o projeto localizado na linha de pesquisa voltada à educação escolar, elegemos o estudo sobre as propostas pedagógicas para Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Étnico-Racial. Diante disso, perguntamos: **Nas Propostas Pedagógicas, publicadas no site do Ministério da Educação, sobre Educação de Pessoas Jovens e Adultas, qual o papel ocupado pelas questões étnicas e raciais? E no livro “Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, qual o papel ocupado pela Educação de Pessoas Jovens e Adultas? Existe um diálogo efetivo entre elas?**

Para o desdobramento da pergunta, traçamos os seguintes objetivos:

1. Identificar nas Propostas Pedagógicas publicadas no site do Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão proposto para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas elementos para a educação das relações étnicas e raciais;
2. Identificar na Proposta Pedagógica publicada no site do Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

proposto para Diversidade Étnico-racial elementos para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Enquanto metodologia, para alcançar os objetivos propostos, percorremos o seguinte caminho:

1. Fichamento de toda publicação destinada explicitamente para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas.
2. Fichamento de toda publicação destinada explicitamente para a Diversidade Étnico-racial.
3. Análise qualitativa das Propostas Curriculares para o Primeiro e o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos.
4. Análise quantitativa da proposta pedagógica apresentada no livro “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” do material didático proposto para a EJA e para a Diversidade Étnico-Racial.

Para o desenvolvimento da questão exposta e para atingir os objetivos propostos, o trabalho pretende se estruturar em cinco seções em seu desenvolvimento, que serão apresentadas a seguir:

A Seção 1 intitulada POR UM MODELO SOCIAL DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS TRANSFORMADOR E SUPERADOR DE EXCLUSÕES e, no primeiro item desta seção, nomeado “Histórico da Educação de Pessoas Jovens e Adultas” resgatamos de forma breve a história da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, assim como o papel das pessoas negras na luta pelo direito à educação. No segundo item, nomeado “EPJA: quem são os seus sujeitos?”, caracterizamos as pessoas analfabetas e as pessoas que frequentam a EPJA em nosso país com destaque para o recorte de cor/raça. No terceiro item, nomeado “Por um modelo social de EPJA”, abordamos os conceitos de educação permanente, educação formal, educação não formal e educação informal e educação ao longo da vida e, por fim, apresento o modelo social de EJA que defendemos. No quarto e último item, nomeado “Por uma proposta pedagógica de Educação de Pessoas Jovens e Adultas superadora de exclusões”, elencamos características que consideramos fundamentais ao modelo de Educação de Pessoas Jovens e Adultas que se propõe transformadora e superadora de exclusões.

A Seção 2 é intitulada A METODOLOGIA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO E O CAMINHO QUE PERCORREMOS e, destina-se a justificar teoricamente a nossa escolha metodológica e apresentar as publicações escolhidas. No primeiro item desta seção, nomeado “A base teórica para análise de conteúdo” apresenta todas as etapas que o pesquisador deve percorrer para realizar uma pesquisa de análise de conteúdo. No segundo item nomeado “Por que o site do Ministério da Educação?” justificamos a escolha do site. No terceiro item “Breve apresentação do caminho percorrido para a escolha das publicações disponibilizadas pelo site do Ministério da Educação” apresentamos em detalhes o caminho percorrido no site e a escolha dos eixos para a realização da pesquisa. No quarto item nomeado “As publicações de cada eixo: Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Étnico-Racial” apresentamos todas as publicações de cada eixo e indicamos as publicações escolhidas. No quinto item “Apresentação das publicações que serão analisadas” apresentamos de forma breve as publicações escolhidas em cada eixo. E por fim, no sexto item nomeado “Aplicação metodológica utilizada para a análise das publicações” apontamos o caminho traçado para a realização da pesquisa com base na teoria da metodologia de análise de conteúdo.

A Seção 3 é intitulada A ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DO EIXO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS e, consiste na apresentação da análise qualitativa desta pesquisa e se divide em cinco itens. No primeiro item “Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental- Proposta Curricular 1º Segmento” o documento é reapresentado com ênfase na área de Língua Portuguesa seguida da apresentação da pesquisa qualitativa sintetizada em quadros representativos. No segundo item “A nossa análise acerca da presença de elementos para a Educação das relações étnicas e raciais na Proposta Curricular para o Primeiro Segmento” são apontados os elementos presentes no texto para a educação das relações étnicas e raciais, considerados por nós pesquisadoras. Em seguida com a mesma estrutura apresentamos a análise da Proposta Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos. E finalizamos com o item cinco “Algumas considerações a partir da análise das Propostas Curriculares para o Primeiro e Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos” ao apontarmos as nossas considerações após a finalização da análise qualitativa.

A seção 4 é intitulada “ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO EIXO DE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL” e, consiste na apresentação e análise quantitativa da seção sete “Sugestões de Atividades” presente no livro “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”. Este capítulo se organiza a partir dos dados quantitativos

referentes as indicações e recomendações apresentadas em seis itens: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas e Educação Quilombola. No item sete “Síntese Comparativa das recomendações e indicações de todas as modalidades” apresentamos uma síntese comparativa a partir dos dados apresentados nos itens anteriores e as nossas considerações acerca da pesquisa quantitativa.

A seção 5 é intitulada “UM CAMINHO A SER PERCORRIDO DE MÃOS DADAS PELA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E PELA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS” e, apresentamos uma síntese do caminho que percorremos e compartilhamos e respondemos à questão de pesquisa a fim possibilitar uma melhor compreensão do trabalho.

1- POR UM MODELO SOCIAL DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS TRANSFORMADOR E SUPERADOR DE EXCLUSÕES.

“Eu não sei como é possível dormir tendo a coragem cínica de dizer que a realidade é assim mesmo, que não há o que fazer. Quando tu me perguntas: “Paulo tu ainda sonhas?” Eu te respondo: “Sim sonho. Eu sonho, no mínimo, com que não seja possível admitir que a vida tem que ser o que está sendo. Não! Eu protesto! A vida não é, necessariamente, o que está sendo. Ela pode e deve ser mudada.”

Paulo Freire

Esta seção destina-se a resgatar de forma breve a história da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil e a participação da população negra na luta pelo acesso à educação, definir quem são os sujeitos desta modalidade, apresentar o modelo social de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e elencar características que consideramos fundamentais para um modelo de EPJA que se propõe transformador e superador de exclusões.

1.1. Histórico da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Neste item, resgatamos de forma breve a história da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, assim como o papel das pessoas negras na luta pelo direito à educação, mas não uma análise e discussão aprofundadas, por isso, nos pautamos nas relações desta modalidade com as políticas públicas nacionais e mencionamos as Conferências Internacionais da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, pois estas se apresentam como sendo as oportunidades mais amplas de se discutir esta modalidade educativa.

A História da Educação de Pessoas Adultas em nosso país tem seu início antes da invasão dos portugueses com as diversas etnias indígenas aqui presente, que não contavam com a instituição escola, mas utilizavam formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidas em sua grande maioria por meio da tradição oral.

Nessa sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no

intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o docente – dissociado das condições materiais de existência do grupo. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que “todos educam todos”. Mas, embora uma pessoa madura pudesse aprender algo novo até envelhecer, cada agente social devia ser potencialmente capaz de tornar-se preceptor das pessoas mais jovens ou menos experientes, como um “mestre da vida”, a quem caberia ensinar a viver em determinadas circunstâncias. Portanto, para os Tupinambá, o que tipificava uma ação como educativa era a sua natureza, e não a pessoa ou a entidade que a realizava (FERNANDES, 1976, p. 80).

Desta forma, importante ressaltar que a organização escolar tem seu início com a invasão dos portugueses, mas que as etnias indígenas tinham outras formas de aprendizagem. Sendo assim, as primeiras escolas para indígenas, que se configuraram na educação jesuítica, ignoraram as formas de aprendizagem desta população e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo.

Diante disso, no período colonial, a educação escolar para adultos foi assumida pelos jesuítas para que os indígenas fossem catequizados. Porém, com o passar dos tempos, os jesuítas consideraram que os indígenas não eram capazes de se escolarizarem e optaram por uma educação voltada para as crianças indígenas e diante do fracasso por parte dos jesuítas estes se dedicaram à educação dos filhos dos colonos (FREIRE, 1989).

Posteriormente, com a exterminação da população indígena, os portugueses capturaram os africanos para substituírem a força de trabalho e concomitante a este período de escravidão, em 1759, houve a expulsão dos jesuítas do país, mais conhecida como Reforma Pombalina, um período de retrocesso, pois não há registros de escolas neste período, que se caracterizou pela substituição dos cursos seriados por aulas avulsas, ministradas por professores improvisados. Esta situação mantém-se até 1808, quando a Coroa Portuguesa instala-se no Brasil e as disciplinas avulsas são transformadas em cursos “menores” e “maiores”, primário-secundário e superior, respectivamente (SILVA & ARAÚJO, 2005).

Vale enfatizar que com a vinda da Família Real, os senhores “donos de escravos”, motivados pela possibilidade de aumentarem os seus lucros com o comércio de escravos, propiciaram o acesso à educação para negros (as) através de alguns cursos em escolas de treinamento, pois ao se especializarem eram considerados como uma mercadoria mais valiosas (COSTA, 1998). Nas palavras da autora:

Os jornais da época acham-se cheios de anúncios de vendas de escravos onde são louvadas suas qualidades. “Vende-se um moleque de dezessete anos, cozinheiro, entende alguma coisa de fazer doces, tem princípio de costura... Vende-se um escravo sem defeito e sem vícios, muito sadio, eis as recomendações mais usuais. Depois vinham seus predicados: bom carpinteiro, perfeito padeiro, cozinheiro exímio, bonita peça, mucama prática [...] (COSTA,1998, p.95).

Mas como prova da resistência desta população, esta se juntava e formava sociedades secretas “uma espécie de franco-maçonaria, cuja palavra de ordem era proteção mútua” (COSTA, 1998, p.334). Desta forma, os que sabiam ler e escrever, assim como as outras especialidades, ensinavam os que ainda não sabiam e aproveitavam para combinarem formas de atuarem na luta pela abolição.

No ano de 1824, temos a nossa primeira Constituição Imperial brasileira, que garante a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto, também, para os adultos. Porém, no inciso I, do Art. 6º, a população escrava era impedida de frequentar a escola, pois não eram considerados(as) cidadãos(ãs) e, portanto, “o acesso à leitura e à escrita eram tidas como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais (*sic*)” (BRASIL, 2000, p.13).

Para Freire (1989), ser cidadão significava ter direitos iguais, porém a população analfabeta, de maioria negra e feminina, era discriminada e recebia um tratamento desigual em relação à população branca masculina. Entendemos desta forma que a cidadania para negros e mulheres estava muito distante de se realizar e que seria preciso muita luta e mobilização para se tornar possível.

Em 1854, com a reforma de Couto Ferraz, garantiu-se a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de sete anos e a gratuidade das escolas, mas nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas, as que não tivessem sido vacinadas, e os(as) escravos(as), além de prever que a instrução para adultos dependeria da disponibilidade dos professores, sendo assim, a educação de adultos dificilmente se viabilizaria. (FREIRE, 1989). Esta reforma dava continuidade a condição de não cidadãos dos escravos e as dificuldades impostas para as pessoas adultas se alfabetizarem.

Em 1878, com a reforma de ensino apresentada por Leôncio de Carvalho, foram criados cursos noturnos para adultos analfabetos, livres ou libertos. Segundo Freire (1989), as barreiras impostas, tais como atestado de progresso, nota de merecimento, quadro de honra,

classificação de aprovação e punição severa dificultaram que estes homens vencessem as barreiras do analfabetismo.³

Antes de adentrarmos o período de abolição e pós-abolição da escravatura, destacaremos algumas possibilidades levantadas por Silva & Araújo (2005) que devem ser consideradas acerca da alfabetização dos(as) negros(as) no período anterior à abolição: a primeira se liga diretamente com a Reforma Couto Ferraz (1854), que permitia a entrada de negros libertos, sendo assim alguns negros e negras podem ter sido beneficiados com a educação escolar formal. A segunda diz respeito à educação informal, “que poderia acontecer tanto no meio rural como no meio urbano por meio da observação silenciosa das aulas das sinhás moças e da instrução religiosa dos padres, entre outras situações improvisadas” (p.63). A terceira, conforme salientado anteriormente se refere à contratação de professores particulares por senhores que esperavam lucrar com escravos alfabetizados. A quarta é a possibilidade de “[...] encaminhamento de escravos do sexo masculino às escolas vocacionais ou de aprendizado e o ensino das letras por aqueles que as tinham treinado numa profissão” (p.63).

Estas possibilidades mencionadas pelos autores foram comprovadas por algumas pesquisas, sendo possível afirmar que negros e negras já naquela época eram sujeitos históricos, atuantes e conscientes e que, mesmo em condições desumanas, lutaram, fizeram escolhas, resistiram, se conformaram, aceitaram e negaram o que lhes era oferecido.

Ao conquistarem a liberdade depois de muita luta e interesses econômicos e políticos, em 1888, declara-se oficialmente o fim da escravidão. Nesta nova fase, os(as) negros(as) passaram por novos dramas, agora sem trabalho, moradia e escolaridade, vivendo à margem da sociedade, sendo excluídos mais uma vez (CONSTANTINO, 2010, p.16). Diante disso, podemos afirmar que com o término do Período Imperial, e com o advento da Proclamação da República (1889), a educação continuava restrita a uma elite branca e a maioria da população continuava sem o real direito à cidadania.

O período republicano tem seu início com 82% da população com mais de cinco anos analfabeta (DI PIERRO & HADDAD, 2000) e a imensa maioria das pessoas continuava sem ter o real direito à cidadania, pois a Constituição republicana impedia a população analfabeta de participar do processo de eleição dos seus representantes políticos (FRANZI,

³ Para maiores esclarecimentos acerca destas barreiras, consultar a obra de Ana Maria Araújo Freire (1989), O analfabetismo no Brasil, o item 1.3 intitulado **Decreto de Leôncio de Carvalho: alfabetização de adultos sob a ótica do iluminismo brasileiro**.

2007). Portanto, nossa sociedade continuava excludente, racista e com alto grau de discriminação.

Dando sequência à apresentação das políticas de exclusão, a Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, suprimia o caráter oficial do ensino ao cobrar taxas e exigir exames para admissão nas instituições, contribuindo para o aumento da exclusão (SILVA & ARAÚJO, 2005, p.67). Se considerarmos o contexto socioeconômico das populações negras e de outros segmentos menos privilegiados, fica evidente o impedimento destas populações de acesso à escola.

Continuando a apresentação das políticas de exclusão, FREIRE (1989) destaca que, no ano de 1915, foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, que tinha como lema “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro”, na tentativa de conseguir obrigatoriedade do ensino primário para que, em 1990, o analfabetismo fosse erradicado. Entretanto, segundo a autora, a liga foi discriminatória e elitista ao associar aos analfabetos as seguintes expressões constatadas em alguns discursos de educadores: “expurgar-se da praga negra”; “maior inimigo do Brasil”; “mais funesto de todos os males”; “cancro social de nossa pátria”, etc. (FREIRE, 1989, p.191). De acordo com a autora:

A associação entre a inferioridade intrínseca do analfabeto e a cor negra, feita pela ideologia dominante, revela o preconceito, o desprezo e a tentativa do aniquilamento do negro como ser. Este que na maior parte de sua historia brasileira foi escravo sem nenhum direito, peça da engrenagem de gerar riquezas, interditado, legalmente e de fato, de alfabetizar-se foi estigmatizado mais uma vez, agora nos discursos dos educadores de então (FREIRE, 1989, p.193).

Diante disso, concordamos com BARROS (2005), que afirma que para os segmentos sociais negros no período pós-abolição existiram poucas oportunidades educacionais, pois estes encontravam dificuldades em ingressarem nestas escolas devido à condição econômica, assim como à discriminação racial que estava presente no interior da escola. SILVA & ARAÚJO (2005) salientam que as primeiras oportunidades concretas de educação escolar para a população negra se relacionam com o ensino profissionalizante, que obedeceu ao Decreto 7.556 do presidente Nilo Peçanha, que definia como objetivo principal a instrução dos filhos dos trabalhadores para a formação de um mercado interno de mão de obra qualificada.

Diante desta realidade, já na década de 1920, houve mobilização e união das pessoas negras na luta pela igualdade de direitos, que deu início aos chamados “movimentos negros”:

Esses movimentos negros, que obtiveram forte repercussão na década de 20, reivindicavam a igualdade de direitos e uma educação ampla que propiciasse aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes a participação nos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos em curso. Assim, as manifestações de conscientização, de protesto, união e integração social estavam permeadas de discursos em prol da valorização do negro – respeito, prestígio e honorabilidade – e da ascensão social através da educação (SILVA & ARAÚJO, 2005, p. 71).

Na década de 1930, com a Era Vargas, duas medidas importantes foram tomadas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. A primeira foi a Constituição de 1934, que trouxe consigo o primeiro Plano Nacional de Educação, o ensino primário seria gratuito e de frequência obrigatória, sendo, ainda, extensivo às pessoas adultas. A segunda foi ao final do governo Vargas, na qual a escolarização de jovens e adultos se firmou enquanto um problema de política nacional, que ganhou força devido ao interesse no aumento das bases eleitorais que seria garantido com o voto dos adultos analfabetos, caso aprendessem a assinar o próprio nome para votarem no candidato indicado (FRANZI, 2007).

Em 1942, cria-se o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), visando à ampliação deste segmento e incluindo o ensino supletivo. “O fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos” (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p.111).

Segundo DOMINGUES (2008), na era Vargas, tanto as organizações políticas de base popular quanto os partidos das elites não incluíam em seus programas a luta a favor da população negra. Mas, as pessoas negras continuaram a se mobilizar e criaram as suas próprias associações, assim como os seus próprios jornais com o objetivo de garantir educação para todos que foram colocados a margem devido aos processos de exclusão sofridos. Desta forma, os jovens e adultos impedidos e excluídos do sistema escolar faziam parte do conjunto de preocupações destas organizações.

Na busca pela cidadania, que implica em ter direitos iguais e não serem vistas como inferior, as pessoas negras, consideradas inferiores, se uniram em organizações para lutar coletivamente pela conquista de respeito, reconhecimento, participação política, emprego, educação, terra. Dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da defesa da educação,

que era vista como "uma maneira de o negro ganhar respeitabilidade e reconhecimento, de habilitá-lo para a vida profissional, de permitir-lhe conhecer melhor os seus problemas e, até mesmo, como uma maneira de combater o preconceito" (PINTO, 1993, p.238).

Neste sentido, destaque para duas organizações: a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). No ano de 1930, a FNB foi fundada em São Paulo e foi reconhecida como o maior e mais difundido movimento negro paulista, que, segundo Fernandes (1978), foi o primeiro movimento de massa no período pós-abolicionista, que teve o objetivo de inserir o negro na política e na educação. Esta organização era dividida em departamentos e um deles era nomeado como Departamento de Educação e Cultura e criou salas de aula de alfabetização para os trabalhadores e trabalhadoras negras em diversas localidades (DOMINGUES, 2008).

A educação era vista por este movimento como a principal arma contra o preconceito racial. O jornal *a Voz da Raça*, em 1933, publicava depoimentos como o de Bueno Feliciano, que dizia: "Os negros, deveriam estudar a fim de não serem insultados a cada momento. Instruídos e educados a serem respeitados; far-nos-emos respeitar" (JORNAL A VOZ DA RAÇA, 1933, p.4 apud DOMINGUES, 2008). O autor destaca que esta organização acreditava que na medida em que progredissem no campo educacional seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo (DOMINGUES, 2008, p.3).

Portanto, considero que este movimento possibilitou a inserção de alguns negros nas sociedades e concomitantemente tentou sensibilizar a sociedade civil da importância dos negros serem tratados com mais justiça e igualdade, além de valorizar a identidade das pessoas negras e fomentar nesta população a importância de lutarem e resistirem diante a todas as formas de exclusão. Na mesma vertente, o Teatro Experimental do Negro proposto por Abdias do Nascimento, em 1944, na cidade do Rio de Janeiro, inspirado em cenas cujos atores brancos eram tingidos de preto para representarem personagens negros (ROMÃO, 2005).

As ações do TEN foram além dos ensaios de peças, foram promovidos cursos de alfabetização de adultos, que tiveram como protagonista o professor Ironides Rodrigues, negro, bacharel em direito, que atuou como educador social e político e que acreditava na transformação pela educação. A educação neste espaço ia além da codificação e decodificação, estando associada com a emancipação política e social do negro. Vale

ressaltar, conforme a autora, que a grande mobilização provocada por esta organização foi um marco na união da população negra e branca nesta luta que é histórica e que se perpetua até hoje (ROMÃO, 2005). Nas palavras da autora:

A mobilização provocada pelo Teatro Negro entre a população negra e os artistas brancos promoveu forte impacto à época conforme verificamos pelas matérias de jornais. Alguns dos remanescentes dos grupos estimam que o TEN atendeu mais de 600 pessoas em seu curso de alfabetização de adultos. Aqui não se mede simplesmente o resultado quantitativo do projeto, mas, o da adesão aos movimentos do grupo e das pessoas para derrubar as barreiras da invisibilidade ou dos discursos de naturalização das diferenças e desigualdades raciais (ROMÃO, 2005, p.119).

O destaque feito para estas duas organizações tem o intuito de salientar que a comunidade negra na Era Vargas, a partir destas duas organizações, construiu estratégias e práticas educativas voltadas para a alfabetização dos (as) jovens adultos(as) negros(as). Gomes (2007, p.95), diz que estas entidades negras “ensinavam à população como proceder para se matricular nos cursos e davam conselhos no sentido de que se abrisse mão das horas de lazer para se dedicar ao estudo”.

Destacamos, no ano de 1945, a criação da Unesco; de acordo com Di Pierro e Hadad (2000), esta organização passa a chamar a atenção para a importância da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, principalmente nos países subdesenvolvidos marcados por desigualdades e injustiças sociais. *Como decorrência desta criação em 1949*, ocorre a primeira Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos (I Confinteia), organizada pela Unesco, que serviu para sinalizar em âmbito internacional a importância do tema e incentivar campanhas de alfabetização nos países subdesenvolvidos, mas não houve um planejamento para ações efetivas (FLECHA, 1994).

Após a I Confinteia, no Brasil, iniciam-se campanhas de alfabetização. Em 1952, houve a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que tiveram vida curta e pouco realizaram (DI PIERRO & HADDAD, 2000).

Em Montreal, em 1960, foi realizada a II Confinteia, que teve como prioridade a luta contra o analfabetismo e o início da discussão da educação de adultos como parte do sistema educacional; devido a este fato, observou-se em diversos países o investimento em campanhas de alfabetização (FLECHA, 1994).

No Brasil, o período após o II Confinteia (1959 a 1964) é rico em iniciativas, marcado pelo surgimento de campanhas e programas. Foram, dentre outros: o Movimento de

Educação de Base (1961); o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); os Centros Populares de Cultura; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Estes movimentos – e, principalmente, as ideias inovadoras de Paulo Freire - fizeram com que se reconhecessem características próprias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, o que possibilitou um tratamento específico nos planos pedagógico e didático (DI PIERRO & HADDAD, 2000). Nas palavras dos autores:

À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, 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 (p.113).

Porém, o golpe militar ocorrido em 1964 interrompe as iniciativas e cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), pela Lei 5379, de 15 de dezembro de 1967, com o intuito de livrar o Brasil da “chaga” do analfabetismo, tido como uma vergonha nacional, um mal para o país (DI PIERRO & HADDAD, 2000). Concomitantemente ao Mobral, incumbiu-se o ensino supletivo de ser o preparador de mão de obra, ou, como o próprio nome expressa, um meio para suprir a falta de trabalhadores qualificados profissionalmente.

Em 1972, ocorre a III Confinteia, cujo destaque se dá a partir do conceito de educação permanente devido ao fracasso de algumas campanhas de alfabetização no decorrer dos anos que sucederam a II Confinteia. Em 1985, realiza-se em Paris a IV Confinteia com um clima de otimismo na educação de adultos com a difusão das obras de Paulo Freire.

No contexto brasileiro, sob o governo de João Figueiredo, o Mobral foi extinto e, com o final dos tempos ditatoriais, criou-se a Fundação Educar, agora dentro das competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Esta fundação foi extinta em 1990, no início do governo Collor, que isentou a União da responsabilidade com a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000, p.51).

Vale mencionar que, anos depois, com a Constituição Federal de 1988, a sociedade civil ao se organizar e se mobilizar assegurou ganhos importantes para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, que podem ser verificados no Artigo 208 da Lei, que afirma o dever do Estado para com a educação (BRASIL, 1988). O parágrafo VI garante a oferta do ensino

regular noturno, com a responsabilidade de adequar-se às possibilidades de frequência dos(as) educandos(as). Neste mesmo sentido, apresenta-se o Parágrafo VIII, que se refere à oferta de atendimento ao educando(a) por meio de programas suplementares de transporte, alimentação, saúde e material didático (CORREIA, 2010).

Porém, mesmo com a nova Constituição, no governo Collor, o descaso com a Educação de Pessoas Jovens e Adultas resultou na classificação do Brasil entre os doze países com os maiores índices de analfabetismo no mundo. No governo de Itamar Franco, foi elaborado o Plano Nacional de Educação, onde foram fixadas metas com o objetivo de promover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental, tanto para analfabetos, como jovens e adultos pouco escolarizados (FRANZI, 2007, p.35).

Terminado o governo de Itamar Franco, assume a presidência Fernando Henrique Cardoso, que colocou de lado o Plano de Educação para Todos e priorizou a implementação de uma reforma da educação pública com foco no ensino fundamental com restrição ao financiamento da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Na segunda metade da década de 1990, a EPJA foi marcada pelo surgimento de três programas federais: Programa de Alfabetização Solidária (PAS); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea); e Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor). Todos com objetivo de formar jovens e adultos de baixa renda e escolaridade em parceria com diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p.125).

Em paralelo a esta reforma, a nova LDB 9.394, em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro, que desprezou os acordos estabelecidos anteriormente. A ruptura introduzida pela nova LDB reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular supletivo, integrando organicamente a Educação de Pessoas Jovens e Adultas ao ensino básico comum (DI PIERRO & HADAD, 2000).

Em 1997, na V Confinteia, é discutido o conceito de aprendizagem ao longo da vida, como instrumento de fomento à participação dos cidadãos na promoção do desenvolvimento sustentável com equidade, é reconhecida a diversidade sociocultural entre os sujeitos da EJA e debatida a questão de gênero (DI PIERRO, 2005).

Nos anos que se seguiram à V Confinteia, observou-se o declínio no índice médio de analfabetismo no Brasil, mas o índice continuava insuficiente e foram criados os Fóruns Permanentes de Educação de Pessoas Jovens e Adultas nos estados e municípios brasileiros, com o objetivo de discutir uma política nacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e

estabelecer ações articuladas entre os governos e demais segmentos da sociedade civil (HADDAD, 2009).

É importante denunciar que até o ano de 2003 temos um descaso por parte dos órgãos públicos com a modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas devido ao número expressivo que se tem de campanhas emergenciais e a despreocupação com o oferecimento desta modalidade de ensino pelo governo; mas, a partir do governo Lula, foi anunciada prioridade à alfabetização de pessoas adultas. Destaco como marco positivo o Programa Brasil Alfabetizado, que recebe contribuições financeiras do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Este programa continua em andamento no momento atual (2012) e tem como objetivo prioritário:

[...] a inclusão educacional, pelo caminho da efetiva alfabetização de jovens e adultos com quinze anos ou mais que não tiveram acesso à leitura e à escrita, com vistas a promover a perspectiva do direito à educação, iniciando o caminho de continuidade no nível do ensino fundamental. O Programa pretende, assim, ser um portal de entrada à cidadania, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida (Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: ago. 2012).

Dando continuidade, no ano de 2004, o MEC pela primeira vez na história de sua estrutura administrativa cria uma secretaria destinada ao campo. De acordo com as informações disponibilizadas no site, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) se mantém articulada com os sistemas de ensino para implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização: EJA, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola e Educação para as relações Étnicas e Raciais. Em relação à EJA, têm como principal objetivo garantir que milhões de brasileiros sejam alfabetizados e possam retornar e permanecer na escola. Vale ressaltar que esta Secretaria foi criada tendo como base a diversidade.

Para atender a essa forma de pensar a alfabetização e a EJA, o MEC está orientado por uma agenda que busca articular o aumento da qualidade dos sistemas de ensino e a construção das bases para a equidade e a inclusão educacional, considerando, de forma prioritária, os elementos da diversidade étnica, cultural e regional da população brasileira (HENRIQUES & IRELAND, 2005, p.357).

No ano de 2006, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que, por meio da emenda nº53, garantiu alterações nos financiamentos previstos pelo Fundef e incluiu nos beneficiamentos a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (FRANZI, 2007, p.39).

No ano de 2007, outro avanço foi a EJA ser contemplada com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (Pnla) para atender aos alfabetizandos(as) do PBA. Em 2009 e 2010, este universo foi ampliado, passando a incorporar os(as) educandos(as) de turmas regulares de alfabetização na Educação de Pessoas Jovens e Adultas das redes públicas de ensino.

No ano de 2009, no Brasil, no Centro de Convenções e Feiras da Amazônia, realizou-se a VI Confinteia, que reuniu mais de mil pessoas de 150 países; o principal objetivo foi traçar metas que pudessem garantir o direito à educação ao longo da vida para todos de forma inclusiva e equitativa, através de projetos e mecanismos que possibilitem o aprendizado de maneira igualitária em todas as partes do globo (BRASIL, 2010).

Mas o grande mote foi criar estratégias para que tais projetos não se deem apenas em âmbito legal. O relatório da Unesco faz este alerta, ao afirmar que o grande desafio é firmar o compromisso de fazer com que a educação de adultos passe da retórica à ação, assegurando as bases para que o processo de educação do longo da vida de fato aconteça (BRASIL, 2010, p.24).

No ano de 2010, o Pnla foi incorporado a um novo programa, mais amplo: o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (PNLD EJA). Criado pela Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, o PNLD EJA distribuirá as obras didáticas para todas as escolas públicas e entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental de jovens e adultos. Considero que esta resolução reveste-se de importância especial, pois fomenta-se a produção de obras didáticas que superem propostas pedagógicas destinadas ao público adultos, mas pautados em uma aprendizagem de crianças e jovens.

Neste longo percurso de luta no histórico da EPJA, entre a década de 1950 à atualidade, as fontes que utilizei não fazem referência direta à luta da população negra, mas como veremos na subseção a seguir, a maioria dos(as) analfabetos(as) são negros(as) assim como os sujeitos da EPJA. Sendo assim, é importante que as questões étnicas e raciais estejam explícitas no histórico da EPJA, assim como nas políticas públicas para que se pense em propostas pedagógicas com o intuito de valorizar e afirmar a identidade negra; sendo

assim, no próximo item, a ênfase será dada ao sujeito da EPJA no contexto brasileiro e a diversidade que a compõe.

1.2. Educação de Pessoas Jovens e Adultas: quem são seus sujeitos?

Após retratarmos o histórico da EPJA, assim como a participação da população negra na luta pelo acesso à educação, neste item, objetivo enfatizar as consequências do processo de exclusão relatados anteriormente através da caracterização das pessoas analfabetas e das pessoas que frequentam a EPJA em nosso país, com destaque para o recorte de cor/raça.

Com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), caracterizo os sujeitos analfabetos e os sujeitos que frequentam a EPJA no Brasil de forma sucinta, quanto à regionalidade, à raça, à renda, à geração e ao gênero.

1.2. 1. O Analfabetismo no Brasil.

Em nosso país, temos quase 14 milhões de analfabetos, segundo o IBGE. Portanto, 9,6% da nossa população são pessoas analfabetas. No ano de 2009, o número total de analfabetos estava distribuído geograficamente em nosso país da seguinte forma:

Tabela I: Distribuição percentual de pessoas analfabetas segundo as grandes regiões – dados retirados do IBGE, Censo 2009.

Distribuição percentual de pessoas analfabetas, segundo as grandes regiões				
Norte	Nordeste	Sudeste	Centro Oeste	Sul
8,2	52,1	25,4	5,9	8,4

Conforme a tabela acima, na região Nordeste se concentram mais de 50% desta população. Se transportarmos estes dados para a zona rural, 29,6% das pessoas que residem neste espaço são analfabetas, enquanto na zona urbana este índice decresce para 10,2%, o que comprova que as taxas de analfabetismo rural continuam a ser quase três vezes superiores às daquelas do meio urbano. Vale ressaltar que na zona rural nordestina o quadro se agrava ainda mais, com um índice de 42,6% de analfabetos. Portanto, a partir destes dados, pode-se afirmar

que as pessoas analfabetas são em sua grande maioria nordestinas e vivem nas áreas rurais. Vale ressaltar que o IBGE utiliza como critério a definição de analfabeto mediante a resposta à pergunta: “Você consegue escrever um bilhete simples?”; diante de uma resposta negativa, a pessoa é considerada analfabeta.

Portanto, pode-se afirmar que as pessoas analfabetas de nosso país moram em sua grande maioria na região Nordeste e que possuem uma cor, conforme a tabela abaixo:

Tabela II: Distribuição percentual da população brasileira analfabeta, por cor/raça segundo as grandes regiões - dados retirados do IBGE, Censo 2009.

Distribuição percentual da população brasileira analfabeta, por cor/raça segundo as grandes regiões.			
	Branca	Negra	Outras
Brasil	30,2	69,0	0,8
Norte	16	82,5	1,5
Nordeste	21,8	77,8	0,4
Sudeste	40,5	58,3	0,2
Sul	63,9	35,2	0,9
Centro Oeste	31,1	67,5	1,4

Estes dados revelam que as taxas de analfabetismo referem-se a 69% de negros(as); vale ressaltar mais uma vez que o IBGE considera como negro todo aquele que se declare como preto ou pardo, pois a situação destes grupos raciais é de um lado bem semelhante e de outro bem distante ou desigual, quando comparada com a situação do grupo racial branco. Portanto, a taxa de analfabetismo entre os negros é exorbitante em todo o país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, em que se concentra o maior número de pessoas negras e que são as duas regiões mais pobres do país.

Os índices de analfabetismo também revelam outras formas de desigualdade, como a diferença de rendimento. Em 2009, o índice de analfabetismo entre as pessoas que vivem com renda inferior a um salário mínimo era de 64,5%, enquanto que em famílias com rendimento entre cinco e dez salários mínimos mensais era de 0,5%.

Outros índices revelam que, em nosso país, o analfabetismo também pertence a uma idade geracional, cujo público predominante que teve acesso negado ao ensino regular em “idade apropriada” é de pessoas com mais de 60 anos de idade. Em relação ao gênero, vale destacar que há certa equidade entre as pessoas analfabetas nas faixas etárias mais

jovens, mas não nos grupos de idade mais avançada, o que fez com que as mulheres ainda fossem a maioria nos grupos de idade igual ou superior a 40 anos.

Entendemos que o quadro existente quanto ao analfabetismo mostra números inaceitáveis, que expressam um cenário de exclusão característico de sociedades que possuem formas expressivas de discriminação. Portanto, as pessoas analfabetas do nosso país são nordestinas, pobres, negras com uma idade igual ou superior a sessenta anos. E as(os) educandas(os) da EPJA, quem são?

1.2.2 Os sujeitos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Ao nos perguntarmos sobre que são as pessoas que frequentam as salas de EPJA, e buscarmos dados junto ao IBGE, primeiramente, encontramos que a EPJA era frequentada em 2009⁴ por quase 10 milhões de pessoas, o que correspondia a 7,7% da população com 15 anos ou mais, distribuídos da seguinte forma, segundo as grandes regiões:

Tabela III: Distribuição percentual de alunos matriculados na Educação de Pessoas Jovens e Adultas segundo as grandes regiões - dados retirados do IBGE, Censo 2009.

Distribuição percentual de alunos matriculados na Educação de Pessoas Jovens e Adultas segundo as grandes regiões.				
Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro Oeste
12,2	36,2	33,1	12,6	6,0

De acordo com estes dados, pode-se afirmar que a maioria dos frequentadores da EPJA em nosso país reside na região Nordeste. Porém, importante destacar a denúncia que envolve estes dados, pois - sendo o Nordeste uma região que possui o dobro do número de analfabetos em relação à região Sudeste e sendo que as pessoas matriculadas na EPJA têm uma diferença percentual de 3,1 - entendo que esta região precisa ser priorizada nas políticas

⁴ Todos os dados estatísticos deste item se referem ao ano de 2009 e estão disponibilizados no site do IBGE: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/default_tab.shtml>.

públicas. Retomando os dados, destaco que assim como as pessoas analfabetas, estas também possuem uma cor. Observe a tabela seguinte:

Tabela IV: Distribuição percentual da população brasileira matriculadas na EJA por cor/raça segundo as grandes regiões - dados retirados do IBGE, Censo 2009.

Distribuição percentual da população brasileira analfabeta por cor ou raça e segundo as regiões.			
Regiões	Branca	Negra	Outras
Brasil	36,3	62,9	0,7
Norte	15	84,2	0,8
Nordeste	24,2	75,5	0,3
Sudeste	42,9	56,3	0,2
Sul	68,6	30,3	1,1
Centro Oeste	31,1	67,8	1,1

As pessoas matriculadas na EJA, no ano de 2009, eram pessoas negras, residentes em sua maioria no Nordeste e sobreviviam (52,1%) como um rendimento mensal de até um salário mínimo. Sendo que, deste percentual 24,4% sobrevivem com até meio salário mínimo. Portanto:

Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à sua (BRASIL, 2006. p.15).

Portanto, é possível afirmar que, assim como os analfabetos, o público da EPJA é nordestino, negro e pobre. Vale destacar que este público pertence a uma idade geracional predominante: são pessoas com idade entre 25 e 39 anos. Em relação ao gênero, assim como nos índices de analfabetismo, há certa igualdade entre os sexos masculino e feminino com uma diferença percentual de 1%, predominando o sexo masculino.

Um dado fundamental para caracterizar o público da EPJA se relaciona com a ocupação: 75% das pessoas que frequentam a Educação de Pessoas Jovens e Adultas são economicamente ativas que estão desempregadas, em trabalhos temporários, e a grande maioria ocupa os postos de trabalhos informais.

Estas pessoas se vincularam ao mundo do trabalho muito cedo. Nas cidades quando os pais saíam para trabalhar, muitos deles cuidavam dos afazeres domésticos e dos irmãos ou exerciam alguma atividade para completar a renda da família, como guardar carros, distribuir panfletos, auxiliar em serviços na construção civil, fazer entregas, arrematar costuras, cuidar de crianças etc. Nas regiões rurais, a participação no mundo do trabalho começa ainda mais cedo: cuidar da terra, das plantações ou da criação de animais; auxiliar nos serviços caseiros; etc. (BRASIL, 2006). Portanto, é possível afirmar que a grande maioria dos sujeitos da EPJA são trabalhadores que chegam para as aulas após um dia intenso de trabalho e que são protagonistas de suas próprias histórias reais e ricos em experiências vividas. Mas, vai além do mundo do trabalho, consideremos que a maioria destes sujeitos - além de pobres e nordestinos - são negros e negras.⁵

Neste sentido, é fundamental, numa perspectiva da educação antirracista, enfatizar a importância da implementação de ações e projetos para essa modalidade. Vale lembrar que atualmente tem-se uma série de iniciativas comprometidas, em maior ou menor intensidade, com os setores inferiorizados da população, mas não se tem ainda priorizado temáticas que coloquem a educação da população negra como foco (PIRES, 2006). Sendo os sujeitos da EPJA majoritariamente negros, automaticamente, deveria estar posta para esta modalidade a inclusão da discussão sobre a questão racial não apenas como tema transversal ou disciplina do currículo, mas como discussão, problematização e vivência.

Estes dados, sobretudo os que envolvem as questões raciais, revelam a importância e a urgência de se formularem políticas específicas, que revertam este quadro e que possibilitem às pessoas negras acesso e permanência na educação escolar e que incorporem discussões acerca dos sujeitos da EPJA e o seu pertencimento étnico e racial, para que estes possam ter orgulho de se afirmarem como negros ao mesmo tempo em que identifiquem suas raízes africanas de forma positiva nos conteúdos escolares.

Após esta breve caracterização, o próximo item tratará alguns conceitos relativos à educação de pessoas jovens e adultas, chegando ao modelo social de EPJA por nós defendido como o mais adequado à vida adulta.

⁵ Mais uma vez, ressalto que enfatizarei as questões étnicas e raciais, sobretudo dos negros e negras, pois este é o foco da nossa pesquisa.

1.3 Por um modelo social de Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

A elaboração e aprofundamento de alguns conceitos são considerados fundamentais na história de luta da Educação de Pessoas Adultas na busca pela superação de uma visão de educação restrita ao modelo escolar, que inviabiliza uma proposta fundamentada em uma educação que se estenda ao longo de toda a vida. Sendo assim, neste item, abordo os conceitos de: educação permanente; educação formal; educação não formal; educação informal; educação ao longo da vida; e, por fim, o modelo social de EPJA aqui defendido.

O conceito de educação permanente foi posto em evidência a partir da Revolução Industrial, pois era emergente a questão do aperfeiçoamento profissional para a prosperidade do mundo industrializado e em crescente tecnicismo. Os profissionais de todas as áreas foram obrigados a adquirir novos conhecimentos para dominar as novas ferramentas de trabalho e as novas técnicas. Porém, coube à Unesco a difusão da educação permanente como assunto pedagógico contemporâneo. Esta difusão foi posta em foco a partir da definição na 19ª Reunião da Conferência Geral da Unesco, realizada em Nairobi:

- a expressão “educação permanente” designa um projeto global encaminhado tanto a reestruturar o sistema educativo existente, como desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo;
- nesse projeto o homem é o agente de sua própria educação, por meio da interação permanente de suas ações e de sua reflexão;
- a educação permanente, longe de limitar-se ao período de escolaridade, deve abarcar todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos que podem ser adquiridos por todos os meios e contribuir para todas as formas de desenvolvimento da personalidade;
- os processos educativos, que seguem ao longo da vida das crianças, jovens e adultos, qualquer que seja sua forma, deve ser considerada como um todo. (UNESCO apud HABERMAS, 1994 p.84).

Este conceito foi fundamental para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, pois faz a denúncia da redução do conceito de educação ao termo da infância e da juventude. No entanto, de acordo com FLECHA & MELLO (2012), a qualificação permanente deve ser usada com clareza de seus limites, pois não trouxe elemento novo ao próprio conceito de educação, que já diz respeito a todo processo humano, ao longo da vida dos sujeitos.

A recomendação da Unesco é para que este termo tenha como princípio a ampliação de possibilidades para a realização pessoal e de formação após a educação básica, permitindo, em particular, que aos adultos, além de retornarem ao sistema formal, seja

reconhecido todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas (DELORS, J. 2001, p.99).

Neste sentido, a educação permanente deve ser vista como um conjunto de procedimentos organizativos, administrativos, pedagógicos que tem como meta o aprendizado, no sentido da pessoa aprender continuamente. Deste modo, todas as formas deliberativas e organizativas de aperfeiçoamento profissional e pessoal, em espaços e tempos diversos, que envolvam a participação de pessoas, que estejam em constante busca de atualização, fazem parte do processo de educação permanente.

Vale ressaltar que o conceito de educação permanente traz uma vasta gama de posicionamentos, e de acordo com Flecha (1994, p.85), o uso deste termo pode variar de acordo com o tempo, o espaço e o autor que está utilizando-o. Nesta pesquisa, abordo a definição e as recomendações utilizadas pela Unesco no sentido exposto anteriormente.

Para a compreensão do conceito de educação formal, Gohn (2006, p.28) a define como “[...] aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados, cujos agentes educadores são os(as) professores(as)”. O espaço onde ocorre este tipo de educação “[...] são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais [...]” (GOHN, 2006, p.29) e pressupõem ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente, cujos objetivos a serem atingidos são “[...] os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis [...]” (GOHN, 2006, p.30). Para que tais objetivos possam ser atingidos são necessários “[...] tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc.” (GOHN, 2006, p.28). Como resultado, a autora destaca a aprendizagem efetiva (que, infelizmente, nem sempre ocorre), além da certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados.

Vale destacar que para ter mais proteção social em nossa sociedade, temos que dominar alguns instrumentos essenciais, como leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas, processamento de informação, pois estes contribuem para a nossa qualidade de vida. No contexto da EPJA, a educação formal garante diplomação e conseqüentemente mais proteção social, pois possibilita novas formas de emprego e uma possível mobilidade social, ou melhor, garante condições mínimas de alimentação, saúde e

moradia. Porém, não garante a superação de todos os processos de exclusão como os de gênero, raça, religião, regionalismo, etc., que perpassam nossa sociedade.

Em 2007 foi criado o Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos),⁶ que é uma avaliação voluntária e gratuita ofertada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada para aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extraescolar. Esta avaliação, apesar de todos os seus limites, pode ser considerada um avanço, pois independentemente do jovem ou adulto ter frequentado curso presencial ou curso à distância, esse exame possibilita-lhes a aferição de seus conhecimentos obtidos por meios informais e garante diplomação.

Ao ressaltarmos a importância da diplomação para as pessoas adultas, que foram excluídas do sistema escolar nos referimos aos empregos de massa nos setores secundários e terciários que exige o diploma para a concessão da vaga. No caso destes/as trabalhadores/as, a obtenção do diploma significa um novo emprego ou a permanência no atual. Muitas vezes a função a ser exercida, exige muita mais experiência na área profissional do que as habilidades que foram aprendidas no universo escolar, mas a contratação exige a diplomação. Neste sentido, a diplomação faz diferença na vida de homens e mulheres que buscam sair da informalidade dos postos de trabalho para obter melhores condições de vida.⁷

Compreendemos que na atual sociedade da informação, a obtenção de diplomas é suscetível de críticas e na maioria das vezes não garante a permanência na vaga conquistada, independente do grau de diplomação. No caso da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, os/as educandos/as disputam vaga e permanência com pessoas jovens e adultas que se formaram pelo sistema regular de ensino. E, sabemos que a modalidade da EJA em nosso país fica aquém das outras modalidades.

Neste contexto a educação formal e a informal são fundamentais. De acordo com Gohn (2006), a educação informal “[...] é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregadas de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados [...]”. A autora destaca que os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola,

⁶ www.mec.gov.br

⁷ Neste contexto, destaca experiências vividas por meus familiares.

- 1) Ao passar por entrevista de emprego para vendedor de loja, meu cunhado foi contemplado com a vaga, mas ao ser exigido a certificação do Ensino Médio, perdeu a oportunidade de emprego.
- 2) Ao passar por um teste de três dias, meu pai foi contemplado com a vaga de frentista, mas ao ser exigida a certificação do Ensino Fundamental, perdeu a oportunidade de emprego.

a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc. A educação informal tem “[...] seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. [...]”, que acontecem em “[...] ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados [...]”, cujo objetivo é a socialização, desenvolvimento de hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequentam ou a que se pertence por herança, desde o nascimento. Sendo assim, a educação informal “[...] não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores [...]”. A autora destaca que os resultados não são esperados [...], eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso este que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente [...]”. (p.4)

A educação não formal é aquela que se aprende nos “[...] processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas [...]”. O grande agente educativo é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos, ela ocorre em “[...] territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais [...]” (GOHN, 2006, p.3). Vale ressaltar que na educação formal há uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes, ela ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos; usualmente, a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por força de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um, cujos objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. A educação não formal não se organiza por séries, idades, mas possui certo grau de sistematização e estruturação.

Importante enfatizar que homens e mulheres são capazes de aprender e de aprender de diferentes maneiras ao longo de toda a vida. Sendo assim, tudo o que aprendemos - sejam conhecimentos adquiridos em sistemas formais, informais ou não formais - deve ser considerado como conhecimento importante e necessário. Como enfatiza Freire em suas obras, “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”.

Diante deste trio (educação formal, informal e não formal), saliento que, de acordo com Freire (1997), a educação, em suas diferentes modalidades, propicia um encontro entre sujeitos inacabados e inconclusos, portanto, sempre passíveis de ensinar e aprender. Assim,

podemos ensinar e aprender durante toda a nossa vida em diferentes momentos e espaços. Nas suas palavras:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1997, p.50).

De acordo com Flecha e Mello (2012), estes conceitos foram importantes, assim como o conceito de educação permanente para a afirmação do campo da EPJA, pois afirmam que a organização do processo de formação deve ser diferente da escolar, que foi planejada para a infância e adolescência e que mesmo sem escolaridade os homens e mulheres têm educação. Porém, apontam limites; o conceito de educação informal “[...] não trouxe novidade aos de cultura e de socialização, já tão difundidos nas ciências humanas.” O conceito de educação não formal usado exageradamente associou a escola a uma imagem de instituição que não poderia se modificar e atender as pessoas adultas, “[...] desobrigando o estado de prover educação escolar adequada a todos [...]” Os autores ressaltam que movimentos e grupos estabelecidos na educação não formal encabeçaram lutas e foram responsáveis por transformações na EJA. Para finalizar, com relação ao conceito de educação formal, os autores afirmam que “[...] identificou-se a escola com única maneira de desenvolver as relações internas na instituição, entre sujeitos e conhecimentos, negando-se os avanços feitos por diferentes pedagogias” (FLECHA & MELLO, 2012, p.44.).

A breve descrição destes conceitos é necessária para a compreensão do conceito de educação ao longo da vida que teve seu início a partir do conceito de educação permanente. De acordo com Flecha (1994), em 1970, foi definido o conceito de educação de adultos que tem ligação direta com o conceito de educação permanente e que se perpetua atualmente.

A expressão “educação de adultos” designa a totalidade dos processos organizados de educação, seja qual for seu conteúdo, ou nível ou método, sejam formais ou não formais, ou seja, que prolonguem ou reiniciem a educação inicial dispensada nas escolas e nas universidades e na forma de aprendizagem profissional, graças às quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas atitudes, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas competência e técnicas profissionais ou lhes dão nova orientação, e fazem evoluir suas atitudes ou seu comportamento na dupla perspectiva de um enriquecimento integral do homem e uma participação em um desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente (UNESCO apud FLECHA, 1994).

A partir desta definição, surgem os debates acerca do conceito de Educação ao longo da vida. Na V Confinteia, realizada em Hamburgo, no ano de 1997, foi aprovada a Declaração de Hamburgo, que designa em seu terceiro artigo:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (DI PIERRO, 2005, p.17).

No ano seguinte, com o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” encaminhado para a Unesco e elaborado pela Comissão internacional sobre educação para o século XXI, foca-se a ampliação do conceito de educação permanente, considerando que a mesma precisa ir além da formação para a vida profissional, deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, propiciando os meios necessários para que todos(as) possam desempenhar o papel social que lhes cabe enquanto cidadãos e cidadãs. Nas palavras dos relatores:

- O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se de um outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos.
- Nesta nova perspectiva a educação permanente é concebida como indo muito mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos: atualização, reciclagem e conversão e promoção profissionais dos adultos. Deve ampliar a todos as possibilidades de educação, com vários objetivos, quer se trate de oferecer uma segunda ou uma terceira oportunidade, de dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo, ou ainda, ao desejo de aperfeiçoar e ampliar as formações estritamente ligadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas.
- Em suma, a “educação ao longo de toda a vida”, deve aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade (DELLORS, 2001, p.16).

Di Pierro (2005) destaca que, no Brasil, mesmo com a proclamação do direito de todos à educação continuada ao longo da vida, na V Confinteia não havia um consenso em torno desse paradigma. Mas, enfatiza que, lentamente, está ocorrendo uma transição de referências [...] impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao lado de um

conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea.” Ela destaca como pontos centrais a superação da ideia de que exista uma idade apropriada para aprender, a superação de que a escolarização realizada na infância e juventude são suficientes para embasar toda uma vida profissional e de participação sociocultural e destaca a influência da elevação da expectativa de vida e a velocidade das mudanças sociais e culturais. Sendo assim, a autora entende que a aprendizagem ao longo da vida:

[...] não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis (DI PIERRO, 2005, p.6).

Torres (2006) aponta como novo paradigma ao conceito de aprendizagem ao longo da vida o reconhecimento de que:

- [...] o que importa é a aprendizagem (não a informação, a educação ou a capacitação em si);
- a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento que estão emergindo supõem fundamentalmente o desenvolvimento de sociedades de aprendizagem e comunidades de aprendizagem;
- a aprendizagem permanente é fundamental para a sobrevivência e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, bem como para o desenvolvimento humano, social e econômico de um país;
- existem muitos sistemas, lugares, meios, modalidades e estilos de aprendizagem;
- é necessário assegurar oportunidades de aprendizagem para todos, durante toda a vida (p. 3).

Vale ressaltar que na nossa atual sociedade da informação as mudanças se produzem em todos os setores: econômico, industrial, cultural, político, na estrutura da população, nos meios de comunicação, nas relações interpessoais em todas as fases da vida, etc. Estas mudanças implicam em um modo de viver que constantemente exige que façamos escolhas em relação ao trabalho, à educação de filhos e filhas, às relações pessoais e amorosas, à nossa identidade, ao nosso lazer, etc.

Diante disso, a importância da educação na atual sociedade da informação, de acordo com Elboj (2002), dentro desta nova economia global em forma de rede, uma das causas de exclusão social e cultural, é o não acesso a informação. Vale salientar que não basta apenas acessar, é necessário ter habilidade para processar e analisar. E, através da educação, as pessoas podem adquirir as habilidades e capacidades necessárias para fazer parte desta

rede. Portanto, além de ter acesso às informações, é necessário que os sujeitos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas possam recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações.

Sendo assim, considerar a influência deste contexto é crucial para sistematizar uma proposta de educação para pessoas adultas que supere o modelo escolar compensatório que predomina em nosso país. De acordo com Medina (1997):

Este carácter compensatorio llega al extremo de concebir la Educación de Adultos más bien como una actividad educativa sustitutoria de la educación que no se pudo recibir en la infancia. De tal modo que, una vez generalizada a escolaridad obligatoria en la infancia, la Educación de adultos no tendría razón de ser y debería desaparecer.⁸ (p.113)

A superação deste modelo implica novos valores frente a um modelo social de EJA, que demanda outra forma de organização. Nas palavras de Flecha e Mello (2012):

[...] o modelo social de organização de um centro de EJA se pauta nas altas expectativas a respeito das capacidades dos educandos e educandas, jovens e adultos, articulando diferentes formatos e modalidades de ensino (educação básica, educação continuada, atividades de lazer, presencial ou a distância), investindo no atendimento às diversas necessidades presentes na vida da população jovem e adulta. Neste contexto, os horários de oferta das aulas, encontros, oficinas, cursos são planejadas de acordo com as necessidades e preferências temporais dos educandos e educandas, adultos e jovens, para facilitar o seu atendimento. O modelo social considera que as pessoas que participam de um processo de educação de adultos têm muitas competências, habilidades e conhecimentos, que podem enriquecer o contexto de aprendizagem e o processo de aprendizagem em si. Dá-se com base nos direitos dos participantes e adota-se como principais referências os resultados de pesquisas, acordos internacionais e experiências no campo da EJA. Educadora e educadores estabelecem conexões com a comunidade, permitindo ainda a participação de voluntários nos processos educativos da escola. Assumem o carácter transformador da educação em nível individual e social. (p.47)

Diante disso, no próximo item exponho os elementos que devem ser considerados em uma proposta pedagógica para EPJA, que atenda às novas necessidades da sociedade da informação e que seja coerente com este modelo social que defendo na luta por uma sociedade menos desigual.

⁸ Este carácter compensatório chega ao extremo de conceber a Educação de Adultos como uma atividade educativa que substitui a educação que não foi possível receber na infância. De tal modo que, uma vez generalizada a escolaridade obrigatória na infância, a Educação de Adultos não teria razão de ser e deveria desaparecer.

1.4. Por uma Proposta Pedagógica de Educação de Pessoas Jovens e Adultas superadora de exclusões.

Neste item, dedicamo-nos a características fundamentais para estarem presentes no modelo de Educação de Pessoas Jovens e Adultas que se proponha transformadora e superadora de exclusões. Antes disso, importante destacar de forma breve o histórico dos estudos de inteligência adulta para reafirmar o modelo de educação de adultos aqui defendido.

A partir do surgimento das teorias que se baseavam no ciclo vital humano, ou seja, que consideravam o desenvolvimento como um processo que se inicia com o crescimento e que avança na juventude, mas que se deteriora na velhice, esta teoria deu origem a um modelo deficitário de desenvolvimento mental. Portanto, a infância e adolescência foram definidas como épocas próprias para a evolução afetiva e cognitiva; a adultidade era considerada estática ou decrescente.

A partir dos anos 1950, há um rompimento com esta concepção desde a teoria dos ciclos de vida de Erik H. Erikson, e as pessoas passaram a ser consideradas seres em permanente evolução durante toda a sua vida. A partir dos anos 1960, com base nos testes longitudinais, foi demonstrado o mantimento - e inclusive certo aumento progressivo - da inteligência na fase da terceira idade. Desta forma, surge um argumento fundamentado para rebater a tradicional ideia de que as etapas adultas são inadequadas para a aprendizagem.

Com base nestes estudos, Flecha (1994, p. 81) destaca a ênfase que foi dada ao conceito de inteligência, e a origem de dois conceitos considerados fundamentais para rebater as teorias que afirmam que a idade adulta é demarcada por um período de estabilidade e ausência de mudanças: inteligência cristalizada e inteligência fluida. O autor destaca que a inteligência fluida esta ligada à base fisiológica, que considera que há uma deterioração na capacidade de aprender com o avanço da idade, e a inteligência cristalizada, que esta ligada à experiência que adquirimos no entorno sociocultural, e, portanto, pode ir crescendo indefinidamente ao longo da vida.

Sendo assim, o autor considera que a elaboração de fundamentos para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas deve estar baseada na inteligência cristalizada, pois esta fundamentação é uma esperança para o desenvolvimento de uma linha educativa para pessoas adultas capaz de integrar a riqueza de suas experiências como um ponto de partida para a racionalização de suas aprendizagens (FLECHA, 1994, p.82).

De acordo com Flecha (ibid.), consideramos importante ressaltar que as teorias que se baseiam no ciclo vital humano precisam ser superadas, pois esta superação pode ser considerada um fator chave sobre as expectativas que um(a) educador(a) de pessoas adultas deposita em seus educandos(as), assim como os “elaboradores” de material didático, foco deste trabalho. Diante disso, considero uma premissa que todos os envolvidos com a EPJA - políticos, gestores(as), elaboradores(as) de material didático, educadores(as), comunidades - precisam acreditar que todos e todas nas diversas fases da vida e em diferentes espaços aprendemos e ensinamos muitas coisas. De acordo com Freire (2000):

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens puderam se assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.(p.40)

A partir de Freire, podemos afirmar que homens e mulheres, como seres inconclusos, estão em permanente busca do conhecimento e em processo de formação como pessoas humanas. Portanto, todos e todas somos capazes de aprender ao longo da vida. Mas, além de acreditar na afirmação anterior, é preciso considerar outros elementos implicados numa prática pedagógica que difere a educação de pessoas adultas da educação de crianças e adolescentes.

O primeiro elemento a ser considerado é a fase adulta que difere da fase infantil. A infância e a juventude se caracterizam socialmente como fases de dependência e imaturidade, pois crianças e adolescentes não são capazes de se responsabilizarem pelas suas decisões e necessitam de uma tutela permanente; em relação ao sistema escolar, a nossa legislação obriga crianças e adolescentes a frequentarem a escola. No caso das pessoas adultas, este sistema escolar obrigatório se dissolve e elas são capazes de assumir a responsabilidade de sua aprendizagem. Os adultos podem se matricular, frequentar ou desistir da escolaridade. Portanto, só continuam inseridos neste sistema se, enquanto sujeitos da aprendizagem, se encontram com saberes que contribuem para o desenvolvimento do papel social que cada um desempenha. Neste sentido, é preciso considerar a experiência de vida e os conhecimentos acumulados das pessoas adultas, que diferem dos das crianças. Os adultos, por experiência de

vida e papel social, possuem maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

O segundo elemento a ser considerado é a condição de trabalhadores e trabalhadoras que se vincula à totalidade do tempo para a aprendizagem, pois estes adultos, primeiramente, são pais e mães, filhos e filhas, esposos e esposas, que precisam trabalhar para garantir o sustento da família e, secundariamente, são educandos(as). Assim, a permanência no sistema escolar esta também condicionada pela organização do sistema educativo, na direção de atender às necessidades de horários, tempos, relações adequadas à vida adulta, o que não acontece no caso brasileiro – basta lembrar que a oferta de EJA se dá apenas no noturno e como modalidade que se organiza a partir do aproveitamento dos recursos destinados à escola de crianças e jovens, reproduzindo, inclusive, suas dinâmicas organizativas (sinal, portão trancado, calendário alheio aos tempos do trabalho, etc.)

O terceiro elemento a ser considerado é a identificação de quem são os sujeitos da EJA. Conforme relato anterior, na sua grande maioria, são adultos pobres, trabalhadores, que ocupam a maioria dos postos de trabalho informais com renda per capita inferior a meio salário mínimo, negros e nordestinos que procuram a EJA, no caso das pessoas analfabetas, para aprender a ler e escrever, e as outras para continuar seu estudos e obter diploma.

O quarto elemento a ser considerado é a condição destas pessoas de excluídas do sistema regular de ensino, que implica aos educadores/as uma maior sensibilidade pra incentivá-los/as a permanecerem os estudos. Neste sentido, o vasto conhecimento adquiridos pelos educandos/as ao longo da vida precisam ser incorporados à prática educativa para que estes/as sintam-se valorizados e capazes de aprender, e desta forma se sintam motivados a continuar.

Estes quatro elementos precisam ser considerados para que haja práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as especificidades deste público que traz para a escola um conhecimento vasto e diferenciado. Sendo assim, estes elementos precisam estar presentes nas propostas pedagógicas para a EPJA.

Vale ressaltar que nesta pesquisa estão focalizadas as questões étnicas e raciais que estão inseridas no terceiro elemento que diz respeito à identificação dos sujeitos como negros. De acordo com Silva (2001), o currículo formal e o currículo em ação atualmente em vigor nas escolas, ao apresentarem lacunas e distorções sobre a questão étnica e racial, têm contribuído para a formação de uma identidade dos alunos(as) negros(as) que nega suas raízes étnicas e culturais, buscando outras com as quais estes alunos(as) não se identificam

positivamente. As práticas racistas, segundo a autora, constroem-se e são repetidas a partir de preconceitos, frutos da ignorância que grupos étnicos tidos como superiores têm acerca da história e do modo de vida daqueles considerados inferiores.

Essa autora considera fundamental o papel do professor no combate ao racismo que incide sobre a população negra e recomenda que em todas as áreas de conhecimento esses profissionais devem ficar atentos para *as* “africanidades brasileiras, isto é, ao legado africano, à herança que mulheres e homens escravizados deixaram para nós, povo brasileiro” (SILVA, 2001, p. 172).

Desta forma, concordamos com Gomes (2007), ao enfatizar que, ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão da questão étnica e racial nos currículos e práticas de EPJA, é necessário reconhecer que ela já está presente na EPJA por meio dos estudantes pobres e negros que, na sua maioria, frequentam essa modalidade de ensino.

Após esta breve caracterização da EPJA e do posicionamento frente às questões étnicas e raciais, apresento a segunda seção, que traça o caminho para a análise dos materiais didáticos difundidos pelo site do Ministério da Educação para se pensar as intersecções possíveis e necessárias ao enfrentamento da temática nesta modalidade.

2. A METODOLOGIA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO E O CAMINHO QUE PERCORREMOS.

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”

Cora Coralina

Esta seção destina-se a justificar teoricamente a nossa escolha metodológica; descrever o no site do MEC que desencadeou na escolha das publicações destinadas a Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Étnico-Racial, fazendo uma breve apresentação de seus conteúdos, e explicitar a aplicação da metodologia utilizada para sua análise.

2.1. A base teórica para análise de conteúdo

De acordo com Bardin (1977), uma pesquisa de análise de conteúdo deve percorrer algumas etapas. Inicia-se com a pré-análise, que abarca o que ela denomina como missões. A primeira missão é a “leitura flutuante”, que consiste no estabelecimento de contato com os documentos que serão analisados com o objetivo de deixar-se invadir por impressões e orientações e conseqüentemente direcionar a escolha futura. (p.125)

A escolha dos documentos deve obedecer a algumas regras, entre elas a da exaustividade:

[...] uma vez definido o campo do corpus (entrevistas de um inquérito, respostas a um questionário, editoriais de um jornal de Paris entre tal e tal data, emissões de televisão sobre determinado assunto etc.), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse corpus. Em outras palavras não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse) que não possa ser justificável no plano de rigor. (p.126).

Em obediência a essa regra, exploramos todos os materiais disponíveis e, ao encontrarmos dificuldades para acessar digitalmente, recorreremos à versão impressa. Dessa forma, exploramos todos os materiais publicados antes de fazermos a nossa escolha.

A segunda regra é denominada regra de representatividade:

A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo. (p. 127).

Para cumprirmos com essa regra, selecionamos materiais que responderiam à nossa questão de pesquisa e que poderiam representar todas as publicações disponíveis nos eixos pesquisados, sem deixar de atentar para a próxima regra, a de homogeneidade: “os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios.” (p. 127). Para isso, realizamos a escolha com base no critério do tipo de publicação que deveria se configurar como uma proposta pedagógica.

A autora aborda a regra de pertinência, segundo a qual os “documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.” (p.128).

Todas as regras foram contempladas. Após o cumprimento dessa primeira fase, iniciamos a próxima, que, de acordo com a autora, é a formulação da hipótese e dos objetivos.

A hipótese é

uma afirmação provisória que nos propomos verificar (conformar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos da análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados. (p.128).

Esta pesquisa foi conduzida a partir da hipótese de que não há um diálogo efetivo nas publicações feitas pelo site do Ministério da Educação entre os dois eixos: “Educação de Jovens e Adultos” e “Diversidade Étnico-Racial”. A elaboração dos objetivos foi construída a partir da leitura flutuante, assim como da pesquisa bibliográfica realizada no banco de teses e dissertações da Capes e na base da Scielo.

Posteriormente a autora aborda a terceira fase denominada por ela como “a referência dos índices e a elaboração de indicadores”. Nas palavras da autora, ao se considerarem “os textos uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, o trabalho preparatório será o da escolha destes - em função das hipóteses, caso elas sejam determinadas - e sua organização sistemática em indicadores.” (p.130).

A pesquisa qualitativa por análise temática será aplicada no eixo da Educação de Jovens e Adultos, seguindo o princípio de que “o índice pode ser a menção explícita de um

tema numa mensagem”. E no caso do material publicado no eixo de Diversidade Étnico-racial, faremos uma análise quantitativa, que “funda-se na frequência de aparição de determinados elementos na mensagem”. (p.122). De acordo com a autora, um

tema possui tanto mais importância para o locutor quanto mais frequentemente é repetido (caso da análise sistemática quantitativa), o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativo a outros. (p.130).

Para finalizar, ela cita como última parte desta pré-análise “a preparação do material”, que deve ser feita antes da análise propriamente dita. O material reunido deve ser preparado formalmente. Essa fase foi cumprida por meio da ficha descritiva, construída com os seguintes dados da obra ou documento e das suas respectivas seções: tipo de publicação, título da publicação, autor(a)/organizador(a), número de páginas, ano de publicação, edição, palavras-chave, número de seções, principais referências, conteúdo.

A segunda missão consiste na “exploração do material”. Nas palavras da autora:

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (p.131)

Portanto, se todas as fases da pré-análise forem cumpridas, a segunda missão consiste na aplicação das decisões tomadas. Para a análise de conteúdo da nossa pesquisa nos pautaremos na unidade de registro, definida pela autora como:

unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Há certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo “o tema” enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a “palavra” ou a “frase”. (p.137)

Diante disso, faremos a análise do eixo de Educação de Jovens e Adultos a partir de temas acompanhados pela unidade de contexto, que serve para codificar a unidade de registro e que pode ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. (p.137). Portanto, fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e

cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

Escolhemos a análise de conteúdo qualitativa caracterizada pelo “fato de a inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência de sua aparição em cada comunicação individual.”

Para que a pesquisa possa prosseguir, segundo a autora, muitas vezes é necessária a criação de categorias, porém ressalta que a categorização não é uma “etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo”. (p.147). Na nossa pesquisa, no eixo de Educação de Jovens e Adultos, usamos o critério semântico por categoria temática, que será esmiuçado posteriormente.

De acordo com Bardin (1977), após a exploração do material e a criação de categorias, se necessário; inicia-se a fase da análise, que implica em extrair do texto informações suplementares, baseando-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação e o seu suporte ou canal. No caso da nossa pesquisa atentaremos ao emissor e ao receptor para análise e conclusão a partir dos dados obtidos.

E, por fim, apresentaremos um quadro de resultados para condensar e por em relevo as informações fornecidas pela análise (p.131).

Após essa breve explanação acerca da metodologia escolhida, apresentaremos nos próximos itens o caminho percorrido para a escolha das publicações e a aplicação da metodologia utilizada em nossa pesquisa.

2.2. Por que o site do Ministério da Educação?

O Ministério da Educação foi criado em 1930 com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. A instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários setores – como saúde, esporte, educação e meio ambiente – e os assuntos que se relacionavam à educação eram tratados por um departamento específico. Em 1953, devido à autonomia dada à área da saúde, surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC.

Em 1985, é criado o Ministério da Cultura. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e somente em 1995 a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação.

Esse ministério é responsável por diversos programas, leis e diretrizes que conduzem os rumos da educação brasileira. Consideramos que o site do MEC⁹ é um importante canal de comunicação e informações sobre educação formal no Brasil, pois nele podemos encontrar a estrutura da organização educacional brasileira, toda a legislação, os programas e ações que o Ministério desenvolve, o que inclui materiais didáticos digitalizados, além de notícias sobre a educação em nosso país.

Além disso, escolhemos esse site por ser público, disponível a todas as pessoas (professores, pais, estudantes, gestores etc.), que disponibiliza sugestões de materiais e orientações didáticas para todas as modalidades, sendo necessários apenas o acesso a redes de internet e noções básicas de informática.

Vale ressaltar, conforme mencionado anteriormente, que, desde 2009, temos o PNLD para EJA e a escolha dos livros didáticos é feita pelos municípios. Portanto, atualmente os materiais didáticos disponibilizados pelo site têm como objetivo apoiar os/as educadores/as no planejamento de suas aulas garantindo um recurso a mais para o trabalho pedagógico, já que hoje podem contar com o livro didático.

2.3. Breve apresentação do caminho percorrido para a escolha das publicações disponibilizadas pelo Ministério da Educação

Ao acessarmos o site do MEC, nos deparamos com dois links, um que se destina ao Portal do Ministério da Educação e outro com as informações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Para esta pesquisa utilizamos sempre o link do Portal.

Ao clicarmos na página do Portal do MEC, encontramos na barra lateral esquerda algumas possibilidades de acesso que se dividem da seguinte forma: Acesso à informação, Professores/Diretores, Estudantes, Pais e Familiares, Governo, Mobilização Social, IES, Imprensa, Fornecedores e Serviços.

Ao fazermos a escolha por Acesso à informação, abrem os seguintes links: Institucional, Ações e Programas, Auditorias, Convênios, Despesas, Licitações e Contratos, Servidores, Perguntas frequentes, Sobre a Lei de Acesso à Informação, Serviço de Informação ao Cidadão - SIC. Escolhemos o link Ações e Programas e este apresenta as seguintes opções: Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica, Educação

⁹ www.mec.gov.br

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e Confira os Indicadores de ações do MEC.

Escolhemos explorar com mais profundidade a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, por ser responsável pela articulação com os sistemas de ensino para implementação de políticas educacionais nas áreas de Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, entre outras. Ao escolher esta opção, aparecem disponíveis os seguintes links: Apresentação, Quem é Quem, Programas e Ações, Publicações, Legislação, Destaques, Editais, Web Conferências e Fale Conosco. De acordo com o nosso interesse, escolhemos o link Publicações.

Ao clicarmos em Publicações, são oferecidas as publicações organizadas por frentes de trabalho que são gestadas por esta Secretaria: História Geral da África (Volumes 1 a 8); Coleção Educação para Todos, Cadernos Temáticos da Secadi, Diversidade Étnico-Racial, Educação Ambiental, Educação do Campo, Educação em Direitos Humanos, Educação de Jovens e Adultos, Estudos e Pesquisas, Educação Especial e Química Braille.

A primeira opção é a História Geral da África, uma coleção composta por oito volumes, que teve seu início em 1964, pela UNESCO, com o objetivo de contar a história da África na perspectiva dos próprios africanos. Na linha abaixo dessa opção encontramos disponíveis para download os oito volumes.

A História Geral da África se configura em um material didático de extrema importância para a Educação das Relações Étnicas e Raciais, porém, consideramos que essa coleção é um apoio para todas as modalidades, inclusive a Educação de Jovens e Adultos e não será analisada devido aos limites desta pesquisa de mestrado.

A segunda opção é a Coleção Educação para Todos, lançada pelo Ministério da Educação e pela UNESCO em 2004. É um espaço para divulgação de textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores (as), acadêmicos(as) e educadores(as) nacionais e internacionais e tem por finalidade aprofundar o debate em torno da busca da educação para todos. Ao clicarmos nessa opção somos direcionados a uma página onde estão disponíveis os 33 volumes dessa coleção para download.

A terceira opção são os Cadernos temáticos da Secretária da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) que foram escritos para documentar as políticas públicas da Secadi com o intuito de oferecer as informações necessárias para a compreensão das bases históricas, conceituais, organizacionais e legais que fundamentam o conjunto de programas, projetos e atividades que coletivamente compõem a política posta em

andamento por essa Secretaria desde 2004. Ao clicarmos nessa opção, somos direcionados/as a uma página onde estão disponíveis para download os cinco cadernos que foram publicados no ano de 2007.

A quarta opção, Diversidade Étnico-Racial, nos direciona a uma página onde estão disponíveis dois documentos oficiais, a Legislação, quatro livros, um gibi e um vídeo para download.

A quinta opção, Educação Ambiental, nos direciona a uma página onde estão disponíveis para download o Programa Nacional de Educação Ambiental, um Caderno Temático da Secadi, dois volumes da coleção Educação para Todos, quatro livros, um relatório, um manual para professores, um manual para jovens, um artigo, a legislação, um material didático, um tratado e uma carta.

A sexta opção, Educação no Campo, nos direciona a uma página onde estão disponíveis para download quatro Cadernos Pedagógicos do Pró-Jovem Campo - Saberes da Terra para educadores(as) e educandos(as).

A sétima opção, Educação em Direitos Humanos, nos direciona a uma página onde estão disponíveis para download seis livros, uma cartilha, dois volumes da Coleção Educação para todos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e oito módulos do Programa Ética e Cidadania construindo valores na escola e na sociedade.

A oitava opção, Educação de Jovens e Adultos, nos direciona a uma página onde estão disponíveis para download as Propostas Curriculares para o primeiro e segundo segmento, a Legislação, um Almanaque e duas Coleções Didáticas.

A nona opção, Estudos e Pesquisas, nos direciona a uma página onde estão disponíveis para download um Relatório, um Boletim Informativo e uma Pesquisa Nacional.

A décima opção, Educação Especial, nos direciona a uma página onde estão disponíveis para download cinco Documentários, a Legislação, uma Coleção, cinco Apostilas do Programa Atendimento Educacional Especializado, oito Revistas, dois Ensaios Pedagógicos, dois Vídeos, quatro Apostilas do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, um Material para Formação Docente, dois Manuais e 20 Livros.

A décima primeira opção, Química Braille, disponibiliza para download apenas um Livro.

Navegamos por todas essas páginas e consideramos necessário nos dedicar ao Eixo “Coleção Educação Para Todos”, pois, conforme dito anteriormente, reúne 33 publicações que abrangem vários temas e entre eles estão a EJA e a Diversidade Étnico-Racial. Fizemos

uma breve análise pautada nas seguintes informações: título da obra, ano de publicação, autores/as, organizadores/as, organização da obra e temas abordados.

Ao terminarmos essa breve análise, pautada na Apresentação e Introdução de cada obra, concluímos que os volumes que enfatizam a EJA e as questões étnicas e raciais não se configuram como propostas pedagógicas, portanto decidimos que não serão analisados.

2.4 As publicações de cada eixo: Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Étnico-Racial.

2.4.1. Educação de Jovens e Adultos

Ao acessarmos a opção Educação de Jovens e Adultos, são disponibilizados alguns links. O primeiro link, intitulado “Proposta Curricular”, nos remete a outro link que abre a seguinte publicação: “Conheça a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento”, que nos remete à Proposta Curricular Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental - proposta para o primeiro segmento, publicada no ano de 1997. Esse documento foi coordenado por Vera Maria Masagão Ribeiro e escrito por Cláudia Lemos Vóvio, Dirceu da Silva, Margarete Artacho de Ayra Mendes, Maria Amábile Mansutti, Maria Clara Di Pierro, Maria Isabel de Almeida e Orlando Joia. O texto possui 239 páginas divididas em Nota de equipe, Introdução, sete seções, Bibliografia e Índice Pormenorizado.

A Apresentação explica a finalidade do documento. A Nota de Equipe apresenta a história de elaboração. A Introdução explicita o objetivo da proposta de orientar a elaboração de programas de EJA, a quem se destina o documento, e apresenta a sua estrutura.

Após a primeira seção - Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - e a segunda - Fundamentos e objetivos gerais, a terceira seção - intitulada Língua portuguesa - discorre sobre os objetivos da área dando ênfase para a linguagem oral, a linguagem escrita e a análise linguística e por fim apresenta uma síntese dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa. A quarta seção - intitulada Matemática - discorre acerca dos objetivos das áreas, com destaque para os conteúdos, resolução de problemas e os materiais didáticos e finaliza com indicações para a sequência didática. A quinta seção - intitulada Estudos da sociedade e da natureza - discorre acerca dos objetivos da área e divide os conteúdos em seis blocos, explicitando cada um deles, e por fim destaca a importância do conhecimento prévio dos educandos(as). A sexta seção - intitulada Planejamento e avaliação – apresenta a importância

do planejamento e as possíveis formas de avaliação com destaque para a importância de o(a) educador(a) avaliar os seus educandos(as) e por fim enfatiza a necessidade de os(as) educadores(as) incentivarem os(as) educandos(as) a continuarem estudando e aprendendo ao longo de toda a vida. O documento chega ao seu final com a Bibliografia seguida do Índice pormenorizado.

O segundo link, nomeado “Conheça a Proposta Curricular para o Segundo Segmento”, abre outros links que nos remetem a outros documentos, sendo que o primeiro, intitulado Volume I, publicado no ano de 2002 pelo Ministério da Educação, foi organizado pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e coordenado por Célia Maria Carolino Pires, Miriam Orensztejn, Roberta Leite Panico e Sandra Mayumi Murakami Medrano. O texto possui 146 páginas e se estrutura em duas seções. A primeira, intitulada “Algumas características Específicas da EJA”, faz uma breve retomada do histórico da Educação de Jovens e Adultos o Brasil, apresenta uma compilação dos principais aspectos que dão suporte legal à Educação de Jovens e Adultos e cita algumas recomendações internacionais e dados estatísticos coletados pelo COEJA utilizados como base para a caracterização do Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos. A segunda seção, intitulada “Construção de uma Proposta Curricular para EJA”, apresenta aspectos importantes para a constituição de uma proposta curricular, como o projeto educativo da escola; a definição da identidade dessa modalidade de ensino e a sua relação com o acolhimento feito pela equipe escolar aos educandos/as e a sua relação com o mundo do trabalho; as concepções de Paulo Freire sobre a dimensão sociopolítica e cultural da Educação de Jovens e Adultos e as contribuições das teorias socioconstrutivistas. Fomenta-se discussão acerca das concepções de aprendizagem, conhecimento, contrato didático e avaliação e é proposta uma inversão da lógica da organização curricular, cujo ponto de partida deixa de ser o conjunto de disciplinas e passa a ser o conjunto de capacidades construídas pelos alunos ao longo de sua formação. Apresentam-se algumas orientações didáticas e finaliza-se com a importância da formação dos professores/as dessa modalidade educativa.

Em seguida é apresentado o Volume II, que engloba os conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia. O texto possui 256 páginas, que se estruturam da seguinte forma: a relação da disciplina com a Educação de Jovens e Adultos, os objetivos, os conteúdos, as orientações didáticas, as referências bibliográficas e a apresentação de formas de avaliação.

O último documento, Volume III, é um texto com 240 páginas e engloba os conteúdos de Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, estruturado da mesma forma como o Volume II.

No link seguinte, nomeado “Legislação”, dois documentos são abertos. O primeiro é a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, assinadas por Francisco Aparecido Cordão, naquele momento presidente da Câmara de Educação Básica. O segundo são as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, documento que foi analisado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, no dia 10 de maio de 2000, e teve como conselheiros/a Francisco Aparecido Cordão, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira e Carlos Roberto Jamil Cury, que foi seu relator. O texto possui 68 páginas divididas em nove seções. O documento se inicia com o Relatório e Voto do Relator seguido da Introdução, que conta como esse documento foi elaborado, destacando a participação da sociedade civil na sua elaboração.

A seção um, intitulada “Fundamentos e Funções da EJA”, apresenta a estrutura das diretrizes e indica a quem o documento foi destinado, justifica a necessidade da efetivação dessa modalidade de ensino em nosso país, aponta o número de analfabetos e discorre acerca das três funções específicas dessa modalidade: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora. A seção dois, intitulada “Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, discorre sobre alguns pontos da história da Educação de Jovens e Adultos e suas bases legais. A seção três, intitulada “Educação de Jovens e Adultos – Hoje”, discorre acerca do Ensino Supletivo, da Educação Profissional, do Ensino Médio, do Ensino a distância, dos exames para certificação e finaliza ao destacar o projeto de Lei n. 4.155/98, referente ao Plano Nacional de Educação. A seção quatro, intitulada “Bases históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, faz uma retomada histórica da EJA a partir dos anos 30 com destaque para a proposta inovadora do educador Paulo Freire. A quinta seção, intitulada “Iniciativas públicas e privadas”, destaca as iniciativas que provêm dos poderes públicos e as iniciativas privadas. A sexta seção, intitulada “Alguns indicadores estatísticos da situação da EJA”, apresenta o quadro geral da situação da EJA por meio de fontes como o Censo Escolar, INEP e IBGE. A seção sete, intitulada “Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos”, discorre sobre a importância de os cursos iniciais de formação para professores (as) incluírem a especificidade da EJA e enfatiza a necessidade de formação continuada para os (as) professores(as) que já atuam nessa

modalidade. A seção oito, intitulada “As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos”, aborda a temática da EJA a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei de Diretrizes e Bases e dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, com destaque para o perfil do (a) educando(a) e para o trabalho pedagógico que deve ser realizado com esse público. A nona e última seção, intitulada “O direito à educação”, discorre sobre a EJA como um direito e não como uma compensação e aponta os caminhos que precisam ser percorridos para que ela se efetive como “direito de todos”. O documento é encerrado com a Decisão da Câmara.

O terceiro link, denominado “Almanaque do Alfabetizador: escravo nem pensar”, é um documento que foi publicado no ano de 2006, escrito e coordenado pela Organização Internacional do Trabalho, possui 36 páginas divididas em três seções, cujo tema central é o trabalho escravo nos dias atuais. A primeira seção expõe sobre a concentração de terras em nosso país e o aliciamento de trabalhadores, com ênfase para os artigos do código penal que protegem os (as) trabalhadores (as) aliciados. Em seguida aponta os principais locais para onde esses (as) trabalhadores (as) são levados (as); as condições a que são expostos e o que configura o trabalho escravo e finaliza com a questão das dívidas que os latifundiários dizem ter sido feitas pelos (as) trabalhadores(as) decorrentes da viagem e dos materiais de trabalho. Na segunda seção discorre-se sobre a fuga dos (as) trabalhadores (as) a partir de denúncias feitas ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais e listam-se todos os telefones para possíveis denúncias, finalizando com a descrição sobre o processo de libertação com destaque para os direitos dos (as) trabalhadores(as), que são pagos pelo latifundiário. Na terceira seção, apresentam-se os números do trabalho escravo no Brasil e cita-se a Lei Áurea, demonstrando as diferenças entre o trabalho escravo colonial e o contemporâneo. Posteriormente, enumeram-se palavras que fazem parte da nova escravidão no Brasil e finaliza-se com uma paródia feita por líderes comunitários.

O quarto link traz a “Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos”, publicada no ano de 2006 e escrita e coordenada por Vera Barreto. É composta por quatro cadernos com 50 páginas cada um. O primeiro caderno, intitulado Alunos e alunas da EJA, escrito por Vera Barreto, Elisabete Costa e Sônia Carbonell Álvares, foi dividido em três seções, sendo que a primeira aborda a visão de mundo dos sujeitos que se inserem na Educação de Jovens e Adultos, assim como os conhecimentos que já possuem e o que os leva a procurar a escola. Na segunda seção, discorre-se acerca das diferentes raízes culturais que contemplam o movimento migratório desses sujeitos, as marcas de exclusão em relação à

condição socioeconômica, à baixa autoestima e às marcas da condição de trabalhadores/as. E, por fim, na seção três, as autoras abordam a representação da escola para esses sujeitos em relação às dimensões sociais, culturais e de conhecimento. Vale ressaltar que a estrutura do documento foi construída a partir de depoimentos de estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

O segundo caderno, intitulado “A sala de aula como espaço de ensino e aprendizagem”, foi escrito por Vera Magalhães e por Elisabete Costa e, assim como o anterior, está dividido em três seções. A primeira seção, nomeada “A sala de aula como espaço de encontro entre alunos, professor, professora e conhecimento”, discorre sobre a importância da sala de aula como um espaço de ensino e aprendizagem e apresenta alguns princípios relacionados à visão de conhecimento, de um aluno jovem e adulto, de escola e dos conteúdos, e apresenta o tema gerador como metodologia. A segunda seção, intitulada “Alunos, alunas e professores, professoras aprendendo juntos”, discorre acerca da importância de a sala de aula se transformar em um grupo de trabalho, e, para isso, apresentam possibilidades para que isso aconteça por meio da organização do espaço, das rodas de conversa, dos mapas de grupos e dos encontros culturais. Na seção três, intitulada “A organização do tempo e a criação de uma rotina”, as autoras apresentam ações didáticas por meio de sequência de atividades, sequências didáticas e de projetos. Vale ressaltar que esse caderno é escrito a partir de experiências em sala de aula de professores/as da Educação de Jovens e Adultos.

O terceiro Caderno, nomeado “Observação e registro”, escrito por Vera Magalhães e por Elisabete Costa, se divide em três seções. Na primeira seção, intitulada “Observação”, aponta-se a observação como um instrumento de formação do professor/a e apresentam-se elementos para facilitar esta observação. Na segunda seção, intitulada “O registro”, retoma-se o histórico do registro na humanidade, assim como as diferentes formas de registrar e os diferentes tipos de registro, finalizando com exemplos de registros em situações de ensino e aprendizagem. Na terceira seção, intitulada “Como registrar”, as autoras destacam a dificuldade de alguns professores/as em fazer o registro e apontam elementos facilitadores e dicas pedagógicas para a sua realização.

O quarto caderno, intitulado “A avaliação e o planejamento”, é dividido em cinco seções. Na primeira seção, intitulada “A avaliação”, as autoras discorrem sobre a importância desse processo para a escola, para o professor e para o aluno. Na seção dois, intitulada “A avaliação - um processo contínuo”, as autoras discorrem sobre a avaliação inicial, exemplificando possíveis formas de aplicação, e abordam as avaliações escritas, finalizando

com a apresentação de argumentos para defender que a avaliação deve ser o primeiro passo para o Planejamento. Na seção três, intitulada “O planejamento”, as autoras retomam dados históricos acerca do ato de planejar, a sua relação com o imprevisto, e apontam os vários tipos de planos na Educação. Na seção quatro, intitulada “O planejamento do(a) professor(a)”, apontam-se questionamentos acerca do ato de ensinar e aborda-se o uso do livro didático no planejamento. Na seção cinco, intitulada “O planejamento da escola”, aborda-se a construção do Projeto Político Pedagógico e a importância da sua integração com a prática do/a professor/a, elencando, por fim, alguns pontos que as autoras consideram significativos acerca do ato de planejar.

O quinto e último caderno, intitulado “O processo de aprendizagem de alunos e professores”, está dividido em cinco seções, sendo que a primeira, intitulada “O conhecimento”, cita as várias abordagens de concepções de conhecimento em concomitância com depoimentos de situações didático-pedagógicas vivenciadas por professores/as. Na seção dois, intitulada “A concepção tradicional do conhecimento”, apresentam-se as características da concepção tradicional do conhecimento por meio dos exemplos citados na parte um, tecendo críticas a essa concepção. Na seção três, intitulada “A concepção democrática do conhecimento”, apresentam-se as características da concepção democrática do conhecimento e reflexões e argumentos para defender essa concepção como a ideal. Na seção quatro, intitulada “Os passos do conhecer”, as autoras discorrem sobre a importância de estimular o aluno ao conhecimento por meio da síntese, da análise e da síntese.

O quinto link, denominado Coleção Cadernos de EJA, é uma coleção organizada pela Untrabalho, uma Rede Nacional de Universidades criada para apoiar trabalhadores na sua luta por melhores condições de vida e trabalho, com projetos de ensino, pesquisa e extensão. Os Cadernos do Professor e do Aluno da Coleção Cadernos de EJA foram elaborados a partir de projeto realizado pelo Programa Educação e Trabalho, cujo objetivo é promover a produção e difusão do conhecimento sobre as múltiplas dimensões da relação dialética entre educação e trabalho, em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no período de dezembro de 2005 a fevereiro de 2008. Os coordenadores deste projeto foram o Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu e o Prof. Dr. Diogo Joel Demarco.

A coleção é composta de 27 cadernos: 13 para o (a) educando (a) e 14 para o (a) professor (a), sendo que um deles traz a concepção metodológica e pedagógica do material. O caderno

do (a) educando(a) é uma coletânea de textos de diferentes gêneros e diversas fontes; o do(a) professor (a) é um catálogo de atividades, com sugestões para o trabalho com esses textos.

Em todos os cadernos destinados aos (as) educadores (as) há uma página em que a equipe apresenta a estrutura do trabalho, explica que cada texto no caderno do aluno serve de base para uma ou mais atividades de diferentes áreas do conhecimento; que as atividades estão estruturadas como um plano de aula e que admitem flexibilidade, assim como a indicação dos níveis de ensino, e que a proposta é multidisciplinar. Posteriormente, destaca que o material apresenta propostas didáticas e cabe ao professor decidir utilizá-las ou adaptá-las, pois o importante é que os (as) educandos (as) se apropriem da cultura letrada por meio de uma formação para a cidadania. Na página seguinte, a equipe explica detalhadamente como fazer uso do material.

Em todos os cadernos destinados aos (as) educandos (as), há uma página intitulada Apresentação, que inicia abordando os problemas de exclusão social em nosso país e destaca o direito que todos os cidadãos (ãs) têm a uma educação de qualidade. Posteriormente, apresentam a Secadi, a estrutura da Coleção Cadernos de EJA e, em seguida, apresentam os textos com as propostas de atividades. Os cadernos são intitulados de acordo com os temas dos textos apresentados. São eles: Cultura e Trabalho ; Diversidade e Trabalho ; Economia Solidária e Trabalho ; Emprego e Trabalho ; Globalização e Trabalho ; Juventude e Trabalho ; Meio ambiente e Trabalho ; Mulher e Trabalho ; Qualidade de vida, Consumo e Trabalho ; Segurança e Saúde no Trabalho ; Tecnologia e Trabalho ; Tempo Livre e Trabalho e Trabalho no campo.

2.4.2. Diversidade Étnico-Racial

Ao acessarmos a opção Diversidade Étnico-Racial, são disponibilizados vários links que nos remetem as publicações. O primeiro link, nomeado “Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003”, abre um documento oficial intitulado “Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003”, publicado em novembro de 2008, pelo Grupo de Trabalho Interministerial instituído por iniciativa do Ministério da Educação por meio de portaria interministerial MEC/MJ/Seppir, cujo objetivo principal é o desenvolvimento de uma Proposta de Plano Nacional para o estabelecimento de metas para a implementação efetiva da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, em todo o território nacional. Esse documento possui 59 páginas e está dividido em Apresentação, Introdução, nove seções, as Referências Bibliográficas e os anexos.

Na Apresentação, a equipe destaca por quem o documento foi elaborado, a quem foi destinado e de que forma foi construído. Na Introdução, é apresentada brevemente a história da população negra com destaque para a criação da lei 10.239/03, vista como um ponto de chegada na luta da história dessa população.

Na primeira seção intitulada “Objetivos” são apresentados os objetivos gerais e específicos. Na segunda seção intitulada “Justificativa” são apresentadas as justificativas para a elaboração deste documento. A terceira seção intitulada “A situação da implementação da Lei 10.639” apresenta a situação da implementação da Lei 10.639/03 e relata as expectativas em relação ao desenvolvimento e acompanhamento do plano. Na seção quatro, intitulada “As ações do MEC”, apresentam-se a SECADI e algumas ações desenvolvidas por essa secretaria por meio de quadros que contemplam as ações de cada Projeto, o ano de origem e os resultados alcançados. Na seção cinco, intitulada “Concepções da diversidade nas políticas do Ministério da Educação”, apresentam-se três abordagens sobre diversidade nas políticas desenvolvidas pelo MEC, sendo que a primeira considera a diversidade a partir da perspectiva socioeconômica, desconsiderando as identidades específicas. A segunda é baseada nas ações afirmativas ou na discriminação positiva e a terceira abordagem é baseada na “política das diferenças”, defendida pelo documento como a única possível para a implementação efetiva da lei 10.639/03. Na sexta seção, intitulada “O plano de desenvolvimento da educação e a questão racial”, fomenta-se uma discussão acerca do lugar ocupado pelas políticas de igualdade racial no Plano de Desenvolvimento da Educação. Na sétima seção, intitulada “Desafios em números: alguns dados da realidade”, apresentam-se alguns dados da realidade educacional em relação aos negros e brancos. Na oitava seção, intitulada “Os eixos estratégicos da proposta de plano”, apresentam-se seis eixos estratégicos que são base para a formulação do plano. São eles: Fortalecimento do marco legal para política de Estado; Políticas de formação inicial e continuada; Políticas de material didático; Gestão democrática e mecanismos de participação e controle social em educação; Avaliação e monitoramento e Condições institucionais. Vale ressaltar que em cada eixo é feita uma introdução e são apresentadas as metas, as ações principais, os atores responsáveis e os parceiros. A nona seção, intitulada “Recomendações”, apresentam-se recomendações gerais frutos dos diálogos regionais.

Para finalizar, são apresentados os documentos consultados, as referências bibliográficas e os anexos.

O segundo link, intitulado “Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana”, apresenta um documento publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2008 por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e da Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas, tendo como tema central a orientação e a balização dos sistemas de ensino e das instituições educacionais na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/04. O documento possui 60 páginas divididas em Apresentação, Introdução e nove seções.

Na Apresentação, é feita uma apresentação geral do documento com destaque para a importância da criação das leis 10.639/03 e 11.645/04 e o caminho percorrido para a construção do documento que foi elaborado a partir de seis encontros denominados Diálogos Regionais, do conjunto de ações que o MEC desenvolve, documentos oficiais e textos legais sobre o assunto. Na Introdução é apresentada uma retrospectiva histórica a partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, com destaque para o papel desempenhado pelo MEC em parceria com a SEPPIR e SECADI, passando por alguns programas e eventos executados por esse Ministério até o ano de 2008. Em seguida destacam o papel dos fóruns de Educação e Diversidade para a construção dos documentos e apresentam-se os objetivos gerais e específicos do Plano Nacional.

A primeira seção, intitulada “Eixos Fundamentais do Plano”, apresenta os objetivos de cada um dos seis eixos denominados Fortalecimento do marco legal; Política de formação para gestores e profissionais de Educação; Política de material didático e paradidático; Gestão democrática e mecanismos de participação social; Avaliação e Monitoramento e Condições Institucionais. A segunda seção, intitulada “Atribuições aos Sistemas de ensino”, discorre sobre as ações que competem à União, ao Estado e ao Município para que se propiciem aos sistemas de ensino condições materiais e financeiras para a efetivação das leis mencionadas. A terceira seção, intitulada “Atribuições aos Conselhos de Educação”, enfatiza o papel fundamental dos Conselhos de Educação para a regulamentação e institucionalização das leis 10.639/03 e 11.645/08 e cita as principais ações que cabem a esses conselhos. A quarta seção, intitulada “Atribuições das Instituições de Ensino”, cita algumas recomendações para as instituições públicas e privadas do Ensino Básico e Superior, com destaque para o papel das

coordenações pedagógicas na efetivação da lei. A seção cinco, intitulada “Atribuições dos Grupos Colegiados e Núcleos de Estudos”, destaca a importância dos Grupos Colegiados, Núcleos de Estudo afro-brasileiros, Grupos Correlatos e Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial e aponta ações para esses grupos. A seção seis, intitulada “Níveis de Ensino”, apresenta dados estatísticos relacionados às questões raciais e as principais ações para as modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, assim como para a Educação Superior. A seção sete, intitulada “Modalidades de Ensino”, apresenta, como na parte anterior, os dados estatísticos e as ações que precisam ser realizadas na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Tecnológica e Formação Profissional. Por fim, a seção oito intitulada Educação em áreas remanescentes de quilombos, apresenta brevemente a situação dos quilombos em nosso país e as ações educativas destinadas a essas áreas.

O terceiro link, diante da apresentação prévia fornecida pelo site, deveria nos remeter ao livro *Diversidade na Educação Reflexões e Experiências*; porém, o download não foi possível devido a um erro do sistema. Diante disso, realizamos uma pesquisa e o acesso foi possível pelo site do Domínio Público¹⁰. O livro foi publicado no ano de 2003, pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica e pelo Programa Diversidade na Universidade e coordenado por Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Cidão e Graciele Maria Nascimento Barros. Tem 79 páginas que se dividem em Apresentação, Prefácio e mais 15 artigos. A Apresentação foi escrita por Antonio Ibanez Ruiz, Secretário de Educação Média e Tecnológica, e apresenta as desigualdade em nosso país, o Programa Diversidade na Universidade e o I Fórum Nacional de Diversidade, que reuniu os trabalhos publicados no livro.

O Prefácio é escrito por Marise Nogueira Ramos, diretora de Ensino Médio e coordenadora do Programa de Diversidade na Universidade, que brevemente apresenta os artigos, cujo foco que são as políticas públicas em educação.

A primeira seção, nomeada “Direito e Legislação Educacional para a Diversidade Étnica - Breve Histórico”, escrita por Hédio Silva Junior, apresenta como tema as políticas de promoção de igualdade com foco no direito de igualdade racial no sistema de ensino. A segunda seção, nomeada “Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Elaboração de Currículos Escolares - Ensaando Pressupostos”, escrita por Wilson Roberto de Mattos, apresenta como

¹⁰ Vale ressaltar que, além de o acesso estar inviabilizado, o livro é apresentado com cem páginas, porém é escrito em 179 páginas. E, no item Coordenação, são apresentados os membros, acompanhado por uma frase inacabada e desconexa.

tema o passado do povo negro com foco na história dos valores civilizatórios e o papel a ser ocupado nos currículos escolares.

A terceira seção, nomeada “Algumas Considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil”, escrita por Kabengele Munanga, traz uma retrospectiva teórica das suas publicações acerca do conceito de identidade negra e as suas implicações na história da humanidade, promovendo uma reflexão acerca da possível combinação da igualdade com a diversidade. A quarta seção, nomeada “Diversidade Étnico-Cultural e Educação: Perspectivas e Desafios”, escrita por Ana Lúcia Valente, promove uma reflexão acerca do comprometimento dos grupos políticos nacionais e internacionais com a implementação de políticas públicas para negros e sua relação com a antropologia. A quinta seção, nomeada “Educação e Diversidade Étnico-cultural”, escrita por Nilma Lino Gomes, traz uma reflexão acerca do respeito às diferenças dentro do espaço escolar com foco na diversidade cultural. A sexta seção, nomeada “Políticas Educacionais para Afro-Brasileiros e Indígenas”, escrita por Valter Roberto Silvério, faz uma reflexão de cunho filosófico e sociológico acerca das cotas raciais com destaque para a visão universalista da democracia liberal e a sua relação com o respeito às diferenças. A sétima seção, nomeada “Curso Superação - Pré-Vestibular para Afrodescendentes em Porto Alegre – RS”, escrito por José Fernando de Oliveira Moreira, é um relato de um curso pré-vestibular voltado para as pessoas negras e de baixa renda em Porto Alegre. A nona seção, nomeada “Posso Ser o que Você É, Sem Deixar de Ser Quem Sou”, escrita por Marcos Terena, relata a história de luta dos povos indígenas e o seu processo de luta pela igualdade direitos e preservação de identidade. A décima, seção nomeada “Políticas Educacionais com os Povos Indígenas”, escrita por Francisca Novantino P. de Ângelo, discorre sobre as conquistas do Movimento Indígena com destaque para a importância de os povos indígenas participarem efetivamente da sua elaboração. A décima primeira seção, nomeada “Educação em Contexto de Diversidade Étnica: os Povos no Brasil, escrita por Luís Donisete Benzi Grupioni”, fomenta uma discussão acerca da educação indígena e da educação para o índio com ênfase na importância de considerar a diversidade desses povos tanto na formulação quanto na execução das políticas públicas. A décima segunda seção, nomeada “Formação de Professores Indígenas em Nível Superior: A Experiência do 3º Grau Indígena”, escrita por Elias Januário, apresenta o projeto de Formação de Professores indígenas em Nível Superior com foco no que esperam e o que desejam as comunidades indígenas da educação escolar. A décima terceira seção, nomeada “Educação na Visão do Professor Indígena”, escrita por Fausto da Silva Mandulão, apresenta as características comuns dos povos

indígenas no que se refere aos modos de ensinar e de aprender a partir da história da educação indígena em nosso país. A décima quarta seção, nomeada “Valores Civilizatórios Indígenas e Afro-Brasileiros: Saberes Necessários para a Formulação de Políticas Educacionais”, escrita por María de Lourdes Bandeira, apresenta a importância de considerar os valores históricos e a história do processo de civilização das populações negras e indígenas na formulação das políticas públicas em prol da democracia racial. A décima quinta, seção nomeada “Experiência Inovadora o CEAFFRO: Pressupostos e Metodologias”, escrito por Valdecir Nascimento, relata a experiência do CEAFFRO e a sua importância para a formação de professores/as. A décima sexta seção, nomeada “Propostas e Recomendações do Coletivo de Professores dos NEABs (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros)”, escrita por José Jorge de Carvalho, apresenta brevemente um conjunto de propostas e recomendações sobre as ações afirmativas para a população negra no Brasil, com destaque para a importância dos Núcleos de Estudo Afro-brasileiros.

O terceiro link, como no link anterior, deveria nos remeter ao livro “Superando o Racismo na Escola”, porém apresenta um erro. Fizemos uma pesquisa e encontramos o download disponível no site do Domínio Público. O livro é composto por uma coletânea de 12 artigos, cujo foco é a apresentação de sugestões de atitudes práticas de superação da ideologia dos estereótipos racistas no cotidiano escolar. Foi organizado por Kabengele Munanga, publicado no ano de 1999 e reeditado em 2005, devido à lei 10.639/03. . O livro, na sua segunda edição, contém 204 páginas e se divide em três Prefácios, Apresentação e 12 seções.

O Prefácio à primeira edição, escrito por Paulo Renato Souza, discorre sobre a formação cultural do país e a importâncias dos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O Prefácio à segunda impressão, escrito por Fernando Henrique Cardoso, discorre acerca do racismo e do papel do Estado na superação do racismo. O Prefácio à terceira edição, escrito por Ricardo Henriques e Eliane Cavalleiro, apresenta em linhas gerais a estrutura do livro e aponta o objetivo central, que é a reflexão em torno do combate ao racismo na escola brasileira. A Apresentação, escrita por Kabengele Munanga, discorre acerca da falta de preparo de professores/as para lidar com o desafio da convivência na diversidade e como essa dificuldade liga-se diretamente com a formação dos estudantes. Afirma que o livro pretende ser a possibilidade de reflexão e discussão acerca da superação do racismo e o possível processo de transformação entre todos/as.

A primeira seção, nomeada “A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático”, escrita por Ana Célia da Silva, discorre acerca do papel do livro didático na educação com foco em expressões preconceituosas, na presença dos/as negros/as em sala de aula, nas religiões afro-brasileiras, no conceito de pobreza, na minoria negra, na auto-rejeição e no possível uso crítico do livro didático pelos professores/as. A segunda seção, nomeada “História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados”, escrita por Antônio Olímpio de Santana, apresenta a origem histórica do racismo, diversas abordagens teóricas acerca do tema, resultados de algumas pesquisas sobre práticas discriminatórias na escola e uma síntese dos termos: racismo, preconceito, discriminação, discriminação racial, gênero e estereótipos. A terceira seção, nomeada “Direito à Diferença”, escrita por Glória Moura, apresenta uma reflexão acerca do papel da escola como fonte de afirmação de identidades a partir de uma pesquisa realizada em quilombos contemporâneos. A quarta seção, nomeada “Buscando Caminhos nas Tradições”, escrita por Helena Theodoro, apresenta as influências das diversas etnias africanas que foram trazidas ao Brasil na construção da nossa linguagem oral, na literatura oral, na linguagem musical e na linguagem corporal. A quinta seção, nomeada “Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil”, escrita por Heloisa Pires Lima, faz uma crítica à falta de personagens negros nos livros de literatura infanto-juvenil e apresenta algumas publicações cujos vínculos dos personagens negros estão atrelados a algum tipo de sofrimento ou ironizados. A sexta seção, nomeada “Construindo a Auto-Estima da Criança Negra”, escrita por Inaldete Pinheiro de Andrade, aborda sua trajetória de estudos e ações para o resgate da identidade racial da criança negra através de projetos voltados para literatura infanto-juvenil e a importância desses projetos para os/as professores/as. A sétima seção, nomeada “As Artes e a Diversidade Étnico-Cultural na Escola Básica”, escrita por Maria José Lopes da Silva, destaca a importância de a arte africana estar presente nos currículos do Ensino Fundamental e sugere propostas pedagógicas de matriz africana relacionadas ao teatro, artes visuais, música e dança. A oitava seção, nomeada “Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação”, escrita por Nilma Lino Gomes, traz uma reflexão a partir do documentário “Olhos azuis” para enfatizar a importância de discutir as relações raciais na escola e apresenta como exemplo dois projetos: o Núcleo de Estudos Negros, de Florianópolis, e o Projeto de Extensão Pedagógica Ilê Ayê, de Salvador, que atuam na formação de professores/as. A nona seção, denominada “Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras”, escrita por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, aborda elementos da cultura brasileira que têm origem africana,

denominados por ela como “africanidades brasileiras”, e apresenta os objetivos, procedimentos e estratégias para o efetivo estudo dessas africanidades por meio de uma pedagogia anti-racista, assim como apresenta dicas para todas as disciplinas presentes nos currículos escolares. A décima seção, nomeada “Geografia, a África e os Negros Brasileiros”, escrita por Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, discorre acerca do ensino da geografia da África e dos conteúdos geográficos do território brasileiro que discriminam e omitem o papel da cultura africana na formação do país com sugestões práticas para que o próprio professor/a elabore o seu material instrucional, superando os erros presentes nos livros didáticos. A décima primeira seção, nomeada “Racismo, Preconceito e Discriminação”, escrita por Véra Neusa Lopes, propõe uma reflexão acerca da importância do combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação em nível escolar e aponta objetivos seguidos de propostas didático-pedagógicas para serem implementadas em salas de aula.

O quarto link deveria nos remeter ao livro “Quilombos - Espaço de resistência de homens e mulheres negros”, publicado pelo Ministério da Educação por meio da SECADI no ano de 2005, cuja coordenação pedagógica foi feita por Paulo Corrêa Barbosa e edição por Schuma Schumacher. Porém, como nas outras publicações, nos remete a uma mensagem de erro¹¹ e novamente encontrei a obra em outro site. O livro contém 83 páginas que se dividem em três grandes partes. A primeira parte enfatiza o processo histórico da luta da população negra desde a escravidão em concomitância com a legislação vigente na época e o processo de formação dos quilombos em paralelo com depoimentos de moradores. A segunda parte corresponde aos relatos de experiências de diversas Comunidades Remanescentes de Quilombos: Fazenda Machadinha, Santa Rita do Bracuí, Santana, da Rasa, Campanha da Independência, Caveiras/Botafogo e São José da Serra. A terceira parte é composta por 15 propostas pedagógicas para serem trabalhadas em sala de aula, cabendo ao professor/a fazer as adaptações necessárias para a faixa etária de seus alunos/as.

O quinto link deveria nos remeter ao gibi "Quilombos: espaço de resistência de crianças, jovens, mulheres e homens negros", publicado¹² pelo MEC em parceria com a Rede de Desenvolvimento Humano, cuja coordenação pedagógica foi feita por Paulo Correa Barbosa e edição por Schuma Schumacher, porém, como nas outras publicações, nos remete a uma mensagem de erro¹³ e encontrei-a em outro site. O gibi contém 34 páginas, é destinado

¹¹ Publicação disponível em http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/quilombos_-_espacos_de_resistencia_de_h_e_m_negros.pdf

¹² A obra não fornece dados referentes ao ano em que foi publicada.

¹³ Publicação disponível em <http://www.redeh.org.br/biblioteca/publicacoes/quilombos-gibi.pdf>

ao público infanto-juvenil e apresenta a história de Comunidades Remanescentes de Quilombos. Na história do Quilombo Santa Rita são apresentadas quatro atividades pedagógicas: verdadeiro ou falso, diagrama, labirinto e caça-Palavras.

O sétimo documento está apresentado pelo site como um vídeo, denominado como “Salto para o futuro”, e o link deveria nos remeter ao vídeo, porém, assim como nos outros, ao clicarmos somos remetidos a uma mensagem de erro. No site, há vários vídeos disponíveis e um deles, denominado O impacto do racismo na educação, é o único que se relaciona à diversidade étnico-racial.

Esse vídeo oferece um debate em homenagem ao Ano Internacional dos Afrodescendentes, cujo objetivo é promover a discussão sobre o papel da escola na garantia de direitos equânimes para todos, com duração de 50 minutos e exibido pela primeira vez no ano de 2011. O debate foi conduzido pelos jornalistas Bárbara Pereira e Murilo Ribeiro, com a participação da socióloga Helena Oliveira, da pedagoga e escritora Eliane Potiguar, pelo médico psicanalista Jorge Marcio Pereira de Andrade e com a participação de representantes da sociedade e de crianças que vivenciaram ou presenciaram situações de preconceito. Os principais temas abordados são a presença do racismo nos dias atuais, as dificuldades das escolas em lidar com a diversidade, a importância de a comunidade escolar enfrentar situações de preconceito e a implementação e efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/04 no currículo escolar.

O oitavo link deveria nos remeter ao documento oficial intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, promulgado em 2004 pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação para dar continuidade à Lei 10.639/03 e 11.645/04. O documento é composto por 36 páginas divididas em cinco seções. A primeira seção, nomeada “Apresentação” do MEC, escrita por Tarso Genro, apresenta o documento com destaque para o papel do MEC nas políticas de ações afirmativas. A segunda seção, nomeada “Apresentação do SEPPIR”, escrita por Matilde Ribeiro, discorre sobre as legislações desde o período colonial até a promulgação da lei 10,639/03, com destaque para a criação da SEPPIR e o seu papel na busca pelo pleno desenvolvimento da população negra. A terceira seção, nomeada “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, escrita por Petronilha Beatriz Gonçalves, apresenta a quem é destinado o documento, o papel do Estado na promoção e incentivo de políticas de reparação e reconhecimento, o papel da escola na

educação das relações étnicas e raciais, a implicação da obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação básica e o papel dos Conselhos de Educação para a implementação da lei. A quarta seção, nomeada Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, escrita por Roberto Claudi Fonseca, é o anexo do documento oficial que institui as diretrizes. A quinta seção, nomeada LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, é o decreto e a sanção da lei 10.639/03 promulgada pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

O nono link nos remete ao livro “Orientações a Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, publicado no ano de 2006 pelo Ministério da Educação por meio da SECADI. Possui 260 páginas divididas em Apresentação, Introdução e 12 seções. A Apresentação, escrita por Ricardo Henriques, relata o contexto de elaboração do livro. A Introdução, escrita por Eliane Cavalheiro, discorre sobre os aspectos históricos da escravidão e as formas de resistência dos escravos/as até chegar aos dias atuais; aponta todas as leis criadas até chegar ao ano de 2003 com a promulgação da lei 10.639/03; enfatiza a importância da participação do Movimento Negro; ressalta os acordos estabelecidos na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, que desencadeou a promulgação da lei 10.639/03; destaca importância de estudar a formação dos quilombos e as religiões afro-brasileiras do nosso país e, por fim, apresenta a estrutura do livro e o caminho percorrido por cada autor para a escrita.

A primeira seção, intitulada “Educação Infantil”, coordenada por Patrícia Maria de Souza Santana, apresenta o histórico da Educação Infantil no nosso país; aponta dados estatísticos em relação às questões raciais e resultados de pesquisas que comprovam que a discriminação vivida por crianças negras produz desigualdades desde a primeira infância e destaca a importância do cuidar e do educar sem discriminar, a importância de a demonstração de afeto ser manifestada para todas as crianças indistintamente, a importância de compreender a diversidade de organização das famílias brasileiras e a importância do respeito às diferenças sem inferiorização por conta dos traços físicos

A segunda seção, intitulada “Ensino Fundamental”, coordenada por Rosa Margarida de Carvalho Rocha e Azoilda Loretto da Trindade, apresenta uma contextualização histórica e metodológica da escola com destaque para o currículo, a interdisciplinaridade, as relações entre humanidade e alteridade, cultura negra, corporeidade, memória, história e lazer. Em seguida aponta quem são os sujeitos que compõem o Ensino Fundamental, propondo reflexões acerca das diferenças regionais e étnico-raciais presentes em nosso país e finaliza

apresentando um plano de ação com uma série de recomendações para a abordagem da temática étnico-racial no cotidiano educacional, em que os alunos são concebidos como atores sociais e os professores são pesquisadores de sua própria prática e ação educativa

A terceira seção, denominada “Ensino Médio”, apresenta características do Ensino Médio e dos jovens que compõem esse universo, com destaque para a história singular de cada um que implica repensar a organização curricular e o Projeto Político-Pedagógico que valorize a cultura da população negra, assim como sua presença. Em seguida apresenta propostas e orientação para a elaboração ou reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, o currículo e a implementação de projetos tendo em vista a afirmação da identidade dos jovens negros.

A quarta seção, denominada “Educação de Jovens e Adultos”, apresenta um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos, demonstrando que em sua trajetória de constituição, nos sistemas de ensino formais e não formais, não são visíveis práticas educativas que contemplem as relações raciais da escola. Apresenta os sujeitos presentes nessa modalidade e a atuação do movimento social negro na Educação de Jovens e Adultos negros, ressalta a importância de o projeto político pedagógico e o currículo estarem baseados em uma educação antirracista, o que perpassa pela recepção dos/as alunos/as, pela organização curricular, planejamento das aulas, pela interação entre todos/as, pela oralidade, pelas disciplinas, pela convivência em sala de aula, pelo tratamento da informação e pelas avaliações. Todos esses pontos foram apresentados em concomitância com possibilidades de atuação dos/as educadores/as para a inserção de práticas educacionais e políticas que visem a educação das relações étnico-raciais.

A quinta seção, denominada “Licenciaturas”, coordenada por Rosane Batista Monteiro, salienta que o foco será a formação inicial dos profissionais da educação, em seguida descreve o campo das licenciaturas, da Pedagogia e de outros cursos de Nível Superior com foco na articulação da legislação que deve ser implementada, apresenta um quadro geral da produção de pesquisas e das ações acerca da formação destes profissionais e promove uma reflexão em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais acompanhadas de propostas para a efetivação que se relacionam com o Projeto Pedagógico, as Matrizes Curriculares e as Disciplinas e finaliza com exemplos de grupos atuantes em Universidades.

A sexta seção, denominada “Educação Quilombola”, coordenada por Georgina Helena Lima Nunes, propõe uma reflexão acerca do lugar ocupado pelos quilombos na

história do nosso país, apresenta uma introdução histórica, o conceito “quilombo” e suas peculiaridades, destacando a importância de a reflexão teórica estar ligada às ações práticas; estabelece uma conexão entre educação quilombola e relações étnico-raciais, com destaque para a importância da construção do projeto político pedagógico, e finaliza citando algumas experiências de educação quilombola.

A oitava seção, intitulada “Sugestões de Atividades”, foi organizada pelas coordenadoras das seções anteriores em colaboração com outros/as educadores/as. Está dividida em seis partes. A primeira, intitulada “Educação Infantil”, é composta por sugestões de atividades para a construção de calendário da diversidade étnico-racial, dicas de literatura infantil, contos, brincadeiras, decoração do ambiente e atividades sobre copo humano e por fim uma bibliografia comentada. Na segunda parte, denominada “Ensino Fundamental”, são apresentadas atividades com conteúdos multidisciplinares, atividades correlatas com foco na afirmação da identidade, dicas de atividades de reconhecimento e valorização das contribuições do povo negro, dicas de abordagens de situações de diversidade racial e da vida cotidiana na sala de aula, dicas de atividades para superação de estereótipos e preconceitos atribuídos ao povo negro. E por fim, indicação de vídeos, filmes, músicas, obras de arte, literatura infanto-juvenil e poemas. A terceira parte, intitulada “Ensino Médio”, apresenta recomendações e sugestões por áreas de conhecimento: Linguagem, Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, todas acompanhadas por indicação de referências para estudo, uma bibliografia comentada e indicação de filmes. A quarta parte, intitulada “Educação de Jovens e Adultos”¹⁴, apresenta uma bibliografia comentada e sugestão de vídeos. Na quinta parte, intitulada “Licenciaturas”, são apresentados temas de estudo para integrar o Plano de ensino dos cursos, são eles: Projeto Político Pedagógico, Currículo, Políticas Educacionais, Identidade e Identidade racial, Alfabetização e Letramento. Em seguida, apresenta sugestões para serem trabalhadas nas disciplinas de História, Artes, Literatura Africana e Literatura Afro-brasileira. Na sexta parte, intitulada “Educação Quilombola”, apresentam-se sugestões educativas com destaque para a utilização da mamona.

Na nona seção, denominada “Glossário de Termos e Expressões Anti-Racistas”, é apresentado um Glossário de termos e expressões que surgem na abordagem da temática étnico-racial na educação. Na seção dez, denominada Diretrizes Curriculares Nacionais para a

¹⁴ Na versão da obra digital, publicada no ano de 2006, a parte de Educação de Jovens e Adultos é abolida. A edição de 2010, impressão à qual recorreremos, contém a parte da Educação de Jovens e Adultos.

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, apresentam-se as diretrizes na íntegra. Na seção 11, intitulada Parecer CNE/CP 003/2004, apresenta-se o Parecer do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Na seção 12, intitulada Lei 10.639/03, apresenta-se a lei 10.639/03.

Para apresentarmos o resumo exposto acima para cada publicação, construímos uma ficha descritiva, com os seguintes dados da obra ou documento e das suas respectivas seções: tipo de publicação, título da publicação, autor(a)/organizador (a), número de páginas, ano de publicação, edição, número de seções e conteúdo.

Podemos classificar as publicações em sete categorias: documentos oficiais, legislação, livros paradidáticos, material didático, proposta curricular, livros acadêmicos e material audiovisual, conforme apresentado nos quadros abaixo:

Quadro 4 - Publicações do eixo Educação de Jovens e Adultos

Título da publicação	Tipo de Publicação
Proposta Curricular para o Primeiro Segmento	Proposta Pedagógica
Proposta Curricular para o Segundo Segmento	Proposta Pedagógica
Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000	Documento Oficial
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos	Documento Oficial
Almanaque do Alfabetizador: escravo nem pensar	Livro Paradidático
Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos	Material Didático
Coleção Cadernos de EJA	Material Didático

Quadro 5 - Publicações do eixo Diversidade Étnico-Racial

Título da publicação	Tipo de Publicação
Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003	Documento Oficial
Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana	Documento Oficial
“Diversidade na Educação Reflexões e Experiências”	Livro Acadêmico
“Superando o Racismo na Escola”	Livro Acadêmico
“Quilombos - Espaço de resistência de homens e mulheres negros”	Material Didático
GIBI: “Quilombos”	Livro Paradidático
Vídeo da Série Salto para o Futuro: “O impacto do racismo na educação”	Material Didático Audiovisual
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Documento Oficial
Livro: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais	Proposta Pedagógica

2.5. Apresentação das publicações que serão analisadas

Ao fazermos esse percurso inicial, escolhemos analisar, nas publicações destinadas ao eixo de Educação de Jovens e Adultos, a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos e a Proposta Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase para o bloco de Língua Portuguesa, e, nas publicações do eixo de Diversidade Étnico-Racial, o livro Orientações e Ações para a Educação das relações étnicas e raciais.

Para fazermos a escolha, nos pautamos nas regras de Bardin (1977), conforme exposto anteriormente, e por considerarmos que essas publicações se configuram como propostas pedagógicas que podem ser usadas como base para a construção de material didático. Nesse sentido, consideramos que as propostas pedagógicas apresentadas nas três publicações estão associadas a situações de ensino-aprendizagem e, por isso, possuem características específicas, porém semelhantes. Vale ressaltar que adotamos o termo proposta pedagógica como sinônimo de proposta curricular, pois, de acordo com Kramer (1999), é possível definir que tanto o currículo como a proposta pedagógica se referem ao conjunto tanto de princípios (concepções que embasam a prática) quanto de orientações para as ações docentes.

Neste sentido, escolhemos as propostas pedagógicas por serem de extrema importância para a orientação da prática dos/das educadores/as na elaboração do seu plano de ensino, do seu plano de aula e para muitos/as o eixo norteador para construção do currículo. Porém, o Plano de Ensino é posto em prática pelos educadores/as. Nas palavras de FREIRE (2004):

(...) o educador é um ser político, ele tem que ter uma relativa clareza, pelo menos com relação a sua opção política, o que vale dizer que ele precisa se perguntar: em favor de quem eu trabalho em Educação, em favor de que, ou em outras palavras, qual é o meu sonho enquanto educador. (...) Qual é a minha opção, qual é o meu compromisso. E daí em diante, eu preciso também viver uma coisa que não é muito fácil, que é exatamente a coerência entre a expressão verbal da minha opção e a minha prática. Quer dizer, vejam bem, não é o discurso que valida a prática, é a prática que dá vida ao discurso (...) (p.35)

Portanto, sabemos que o posicionamento do educador é tão ou mais importante que as Propostas Pedagógicas, cabendo a cada um de nós, educadores/as, pesquisadores/as, elaboradores/as de propostas nos posicionarmos a favor de quem e contra quem estamos. Nesta pesquisa escolhemos as Propostas Pedagógicas no intuito de incentivarmos a escolha a favor do segmento mais excluído da nossa sociedade.

Diante da apresentação da nossa escolha, no próximo item apresentaremos a metodologia utilizada para a análise do conteúdo das publicações escolhidas.

2.6. A aplicação metodológica utilizada para a análise das publicações do Eixo Educação de Jovens e Adultos

Conforme explicitado anteriormente, escolhemos a metodologia de análise de conteúdo qualitativa, cujo critério é semântico, e por categoria temática. Diante disso, levantamos um universo semântico a partir da pré-análise e criamos uma categoria denominada Diversidade. Selecionamos algumas palavras para compor o universo semântico: cultura, cultural, diversidade, diferente, diversos/as, diferença, raça, etnia, negro/a para que possamos responder a dois objetivos da nossa pesquisa: identificar nas Propostas Curriculares para o Primeiro e Segundo Segmento da EJA, publicadas no site do Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, elementos para a educação das relações étnicas e raciais e identificar a presença de elementos que

possivelmente fomentariam a educação das relações étnicas e raciais, mas que não são considerados pelas propostas.

Para tal análise criamos um quadro com o universo semântico e posteriormente fizemos a apresentação com trechos do texto para justificar a nossa análise.

2.7. A aplicação metodológica utilizada para análise das publicações do eixo de Diversidade Étnico-Racial

Para o eixo de Diversidade Étnico-Racial, escolhemos a metodologia de análise quantitativa, pois consideramos que a única publicação que pode ser classificada como uma Proposta Pedagógica é o livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ao prepararmos o material, podemos afirmar que a Proposta aborda a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, porém, queremos fazer uma análise para identificarmos como essa abordagem é feita e compará-la com as outras modalidades educativas.

Para isso, criaremos um quadro com os seguintes itens a serem preenchidos em cada modalidade: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, número de páginas destinados a cada modalidade, número de propostas de atividades e número de obras na bibliografia comentada.

Diante da apresentação da metodologia utilizada, no próximo capítulo apresentaremos em detalhes as obras escolhidas concomitantemente com a análise.

3- A ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DO EIXO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em conato com o mundo.”

Paulo Freire

Nesta seção, nos dedicaremos à apresentação e à análise qualitativa das publicações selecionadas no eixo de Educação de Jovens e Adultos. A primeira é o documento intitulado Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental - proposta para o 1º Segmento, e a segunda é documento Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental- proposta para o 2º Segmento.

Focaremos a análise nos conteúdos de Língua Portuguesa. Essa escolha se deu por ser a Língua Portuguesa nossa língua materna; por permear todas as outras áreas de conhecimento; por considerarmos que o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a garantia de participação social efetiva e como consequência mais proteção social; por ela ser considerada o principal instrumento de interação entre as pessoas falantes, o canal de acesso e processamento de informações, defesa de pontos de vista, produção de conhecimento, enfim, um elemento cultural de relevância. E pela obrigatoriedade estabelecida pela lei 10.639/03, do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nos currículos escolares em específico nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Artes.

Primeiramente faremos uma apresentação breve de todas as seções que compõem cada documento, em seguida apresentaremos a análise que se dividirá em dois momentos. No primeiro momento faremos a análise a partir da criação da categoria temática que denominamos como Diversidade. A escolha dessa categoria se deu para possibilitar a identificação de todos os temas constantes na Proposta Curricular de Língua Portuguesa que são apresentados como relacionados à diversidade para verificarmos em que nível se dá essa relação. Para que essa verificação fosse possível, selecionamos um universo semântico composto por oito radicais: “cultur”, “diferenç”, “discrimin”, “diversid”, “etn”, “identid”, “preconceit”, “negr” ,“raç”, e “racism”. No segundo momento, identificamos elementos presentes no texto que possivelmente fomentariam a educação das relações étnicas e raciais,

mas que não são considerados pelas propostas. As análises dos dois documentos estão divididas em dois subitens itens para uma melhor compreensão.

3.1. Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental - Proposta curricular 1º segmento

O primeiro documento é a proposta pedagógica que foi publicada no ano de 2002, cujas palavras-chave são: Educação de Jovens e Adultos; Ensino Fundamental e Currículo. O documento possui 239 páginas divididas em Nota de equipe, Introdução, oito seções, Bibliografia e Índice Pormenorizado. Conforme dito anteriormente, a nossa análise terá como foco a seção três, intitulada Língua Portuguesa, que se divide em dois itens.

O primeiro item nomeado - Fundamentos e objetivos da área - está esmiuçado em quatro subitens, sendo que o primeiro subitem - Linguagem oral - discorre sobre a importância da linguagem oral para os atos comunicativos, com destaque para a variação linguística presente nas turmas de EPJA. O segundo subitem - Linguagem escrita – trata do nosso sistema de escrita e das formas como ele pode ser usado, com destaque para os mecanismos e os recursos da escrita, com ênfase para a leitura e produção de textos. O terceiro subitem - A análise linguística - disserta acerca da necessidade de o(a) educando(a) analisar a linguagem, apropriando-se de conceitos para descrevê-la. O quarto e último subitem - Síntese dos objetivos de Língua Portuguesa - sintetiza os objetivos que devem ser atingidos na área de Língua Portuguesa.

O segundo item - nomeado Blocos de conteúdo e objetivos didáticos - está dividido em três subitens. O primeiro - Linguagem oral - sinaliza a importância de ajudar os(as) educando(as) a se expressarem oralmente a partir de situações reais de comunicação e destaca a importância da leitura em voz alta para o desenvolvimento da oralidade. O segundo subitem - Sistema alfabético e ortografia - indica a importância da análise do sistema de escrita dos(as) educandos(as) para o planejamento e apresenta vários exemplos de incorreções ortográficas decorrentes da diferença entre escrita e fala. O terceiro subitem - Leitura e escrita de textos - afirma que a leitura e a escrita de textos são os principais objetivos a serem atingidos na área de Língua Portuguesa e indica as modalidades de textos que podem ser utilizados: textos literários, jornalísticos, instrucionais, epistolares, publicitários; prosa; poesia; formulários e questionários e textos de informação científica e histórica. O quarto subitem - Pontuação - enfatiza a importância da pontuação para a escrita de um bom texto. O quinto e último

subitem - Análise linguística - destaca a importância de analisar as características linguísticas de um texto. Esses cinco subitens, além da introdução inicial aqui sintetizada, são acompanhados de dois tópicos intitulados, respectivamente, Tópicos de conteúdo e objetivos didáticos e Indicações para a sequenciação de ensino, que apresentam os conteúdos e objetivos didáticos a serem atingidos e o método para tanto.

3.1.1 – “Cultur”

Conforme sistematizado no quadro abaixo, encontramos seis palavras derivadas do radical “cult” que estão apresentadas de acordo com a ordem em que aparecem no texto.

Quadro 6 - Análise do radical “cultur”

Palavra	Transcrição da passagem	Tema
Cultura	Nossa língua é o principal instrumento que temos para interagir com as outras pessoas, para termos acesso às informações, aos saberes, enfim, à cultura da qual fazemos parte. (p.51)	A relação da língua com a cultura
Cultura	É basicamente através da comunicação oral que nos desenvolvemos como participantes de uma cultura . (p.54)	A comunicação oral e sua relação com cultura.
Cultural	Os modos de falar das pessoas analfabetas ou pouco escolarizadas são a expressão mais forte de toda a bagagem cultural que possuem, de suas experiências de vida. (p.54)	Modos de falar se ligam diretamente com a bagagem cultural.
Culturais	Na vida cotidiana, em casa ou no trabalho, a forma de comunicação que mais utilizamos é a conversação em duplas ou pequenos grupos de pessoas com as quais compartilhamos esse cotidiano e muitas referências culturais . (p.64)	A linguagem oral e as referências culturais
Cultura	A linguagem poética está presente na literatura popular, nos versos, nos cordéis e nas letras das canções; é bastante familiar aos alunos, oferecendo uma boa ponte entre a cultura oral e a escrita. (p.80)	Relação entre cultura oral e escrita.
Cultural	Reconhecer o valor cultural dos textos e histórias ficcionais. (p.90)	Valor cultural de textos e histórias.

Podemos afirmar que, de modo geral, todas as passagens que se referem a cultura se relacionam com a língua. Portanto, de acordo com as transcrições, a língua é vista como um dos elementos da cultura que, ao ser escrita ou falada, propicia o reconhecimento do contexto social e cultural em que as pessoas estão inseridas. Na última passagem, a palavra

“cultural” remete a um dos objetivos da área, que é o reconhecimento do valor cultural presente em diversos textos. Portanto, podemos afirmar que o uso da palavra “cultura” não se refere em momento nenhum à cultura negra.

3.1.2. “Diferenç”

Conforme sistematizado no quadro abaixo, encontramos seis palavras derivadas do radical “diferenç”, que estão apresentadas na ordem em que aparecem no texto.

Quadro 7 - Análise do radical “diferenç”

Palavra	Transcrição da passagem	Tema
Diferença	Muitas vezes, os erros decorrem da diferença entre escrita e fala. (p.67)	Diferença entre escrita e fala.
Diferenças	Quando o aprendiz toma consciência dessas diferenças entre a grafia e a forma como pronuncia as palavras, pode ocorrer um fenômeno chamado hipercorreção. (p.69)	Diferença entre grafia e pronúncia.
Diferenças	Perceber as diferenças entre a pronúncia e a grafia convencional das palavras. (p.71)	Diferença entre pronúncia e grafia.
Diferenças	Preparando, realizando e transcrevendo entrevistas simples, os educandos também podem observar diferenças entre fala e escrita, pois mesmo quando reproduzimos a fala por escrito devemos evitar redundâncias e lapsos característicos da oralidade. (p.79)	Diferença entre fala e escrita.
Diferença	Os alunos devem observar a diferença entre as cartas pessoais e as cartas formais. (p.82)	Diferença entre cartas pessoais e cartas formais
Diferenças	Nas turmas de alfabetização, a ênfase do trabalho de análise linguística deve concentrar-se na observação de semelhanças e diferenças na grafia das palavras. (p.93)	Diferenças na grafias das palavras.

A análise do radical “diferenç” será pautada na identificação de temas que remetem a diferenças étnicas e raciais. Diante do que observamos no quadro acima, constatamos que o uso do radical “diferenç” remete a diferenças de elementos específicos da Língua Portuguesa. São abordadas as diferenças nas grafias das palavras, na escrita e na fala e nas cartas pessoais e formais. Sendo assim, em nenhuma das passagens a palavra se relaciona com diferenças étnicas e raciais, não remetendo à educação das relações étnicas e raciais.

3.1.3 “Diversid”

Conforme sistematizado no quadro abaixo, encontramos quatro palavras derivadas do radical “diversid” que estão apresentadas na ordem em que aparecem no texto.

Quadro 8 - Análise do radical “diversid”

Palavra	Transcrição da passagem	Tema
Diversidade	Assim, mais do que coibir essa flexibilidade da linguagem oral, o trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa deve acolher a diversidade , propiciando aos educandos a ampliação de suas formas de expressão, possibilitando-lhes o uso de modos de falar adequados a diferentes situações e intenções comunicativas. (p.53)	Diversidade das formas de expressão.
Diversidade	Para que os alunos leiam e escrevam com autonomia, precisam familiarizar-se com a diversidade de textos existentes na sociedade. (p.55)	Diversidade de textos
Diversidade	Além disso, esses textos não ilustram toda a diversidade de textos que encontramos fora da escola. (p.57)	Diversidade de textos
Diversidade	Os jornais possuem uma organização particular em razão da diversidade de assuntos que podem tratar; geralmente dividem-se em cadernos e seções. (p.78)	Diversidade de assuntos em textos jornalísticos.

A análise do radical “diversid” será pautada na identificação de temas que remetem a diversidade étnica e racial. Nas passagens transcritas, podemos verificar que, de modo geral, se referem a diversidade de expressão, diversidade de textos e diversidade de assuntos em textos jornalísticos, não abarcando a diversidade de etnias e raças, não se vinculando, portanto, à educação das relações étnicas e raciais.

3.1.4 “Negr”

Conforme sistematizado no quadro abaixo, encontramos duas palavras derivadas do radical “negr” que estão apresentadas na ordem em que aparecem no texto.

Quadro 9 - Análise do radical “negr”

Palavra	Transcrição da passagem	Tema
Negro	Mesmo assim, desde o início da alfabetização, o professor deve encarregar-se de chamar a atenção dos alunos para os sinais de pontuação, indicando-os nos textos estudados e comentando seu uso nos momentos de correção coletiva ou de escrita no quadro-negro. (p.92)	Correção de exercícios no quadro-negro
Negro	Para fazê-lo coletivamente, o professor pode copiar o texto ou parte do texto produzido no quadro-negro e ir melhorando-o a partir das sugestões dos demais, comentando as correções que se façam necessárias (p.93)	Cópia no quadro negro.

O quadro acima retrata que o uso da palavra negro se refere ao objeto utilizado pelo/a professor/ para o registro de conteúdos, sendo assim, não se remete a cor da pele, etnia ou raça. Portanto, não se relaciona à educação das relações étnicas e raciais.

Diante da análise dos temas que circundam os radicais “cult”, “diferenç”, “diversid” e “negr”, assim como a não-aparição das palavras derivadas dos radicais “discrim”, “etn”, “identid”, “preconceit”, “raç” e “racism”, podemos afirmar que a Proposta Pedagógica para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos não apresenta propostas explícitas para a educação das relações étnicas e raciais.

3.2. A nossa análise acerca da presença de elementos para a educação das relações étnicas e raciais na Proposta Curricular para o Primeiro Segmento.

Diante da constatação de que a relação entre educação e relações étnicas e raciais não está presente explicitamente no documento Proposta Pedagógica para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, apresentaremos neste segundo momento um elemento presente nesta proposta que consideramos fomentador para a educação das relações étnicas e raciais - a linguagem oral.

De acordo com uma das recomendações da CONFINTEA realizada em 1997:

A Educação de Jovens e Adultos enfrenta um grande desafio que consiste em preservar e documentar o conhecimento oral e cultural dos diferentes grupos. 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, coexistência pacífica e da diversidade cultural. (CONFINTEA, 1999, p. 2)

Destacamos a importância de a linguagem oral estar presente nas Propostas Pedagógicas para EJA por se constituir um dos fatores essenciais de interação em sala de aula, cabendo a/ao educador/a valorizá-la e encontrar estratégias para sua documentação. Portanto, potencializar a oralidade nesse espaço e valorizar a atuação em torno da fala e nas atividades desenvolvidas por jovens e adultos(as) negros(as) representam ações político-pedagógicas da educação antirracista.

Nesse sentido, no item “A linguagem oral”, do material analisado, destaca a importância da valorização da oralidade na Educação de Jovens e Adultos. Nas palavras da equipe:

Para a sala de aula, o professor deve planejar estratégias para que os alunos experimentem e ampliem suas formas de expressão, promover momentos em que os educandos se expressem em pequenos grupos, em grupos maiores, em conversas com o professor. É necessário criar oportunidades de ouvir e falar, reelaborar argumentos a partir de novas informações, construir conceitos, incorporar novas palavras e significados, compreender e avaliar o que ouvimos. (p.53).

[...] - abrir espaço de conversa, onde os alunos narrem fatos que aconteceram no dia-a-dia. (p.63).

Essas passagens comprovam que o documento, mesmo sem tornar explícito que a linguagem oral é um elemento para a educação das relações étnicas e raciais, a valoriza. De acordo com (BRASIL, 2006):

A oralidade, secularmente, constitui a forma de estar no mundo para um grupo étnico que tão pouco acesso teve às chamadas “letras”, à educação formal, e que, nem por isso, deixa de escrever, na alma, no corpo, no espaço construído, a sua história, memória viva, força que propulsiona a assunção de sua negritude [...]. (p.153).

Diante disso, o/a educador/a, ao possibilitar a comunicação com respeito e valorização da fala de todos/as, propicia a oportunidade de educandos/as negros/as relatarem o seu pertencimento étnico e racial através da explicitação de sua leitura de mundo, considerado por nós um exercício de permanente sabedoria onde todos ensinam e todos aprendem.

3.3. Educação de Jovens e Adultos: proposta Curricular Segundo Segmento

O segundo documento é a Proposta Pedagógica para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental/ Volume II, que foi publicada no ano de 2002, cujas palavras chaves são: Educação de jovens e adultos, Proposta curricular e Ensino de quinta a oitava série. O documento possui 255 páginas divididas em Apresentação, quatro seções e a Bibliografia.

Conforme dito anteriormente, a nossa análise terá como foco a primeira seção, intitulada Língua Portuguesa, que se divide em cinco itens. O primeiro item – nomeado Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, está esmiuçado em três subitens, sendo que o primeiro - Linguagem oral - escuta e produção de textos - discorre acerca da variação linguística, a importância do domínio da linguagem oral com destaque para a escuta e produção de texto. O segundo - Linguagem escrita – leitura e produção de textos - discorre acerca da diferença entre leitura e interpretação de texto, a importância da abordagem de diferentes gêneros textuais e os recursos da linguagem. O terceiro - Análise linguística - discorre acerca das implicações da análise linguística e o seu vínculo ao estudo da língua em sua modalidade oral e escrita.

No segundo item, nomeado “Objetivos do ensino de Língua Portuguesa”, são apresentados os objetivos que pretendem ser atingidos. O terceiro item, nomeado Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa, está esmiuçado em dois subitens, sendo que o primeiro - O trabalho com os temas transversais - discorre acerca da importância da articulação da Língua Portuguesa com os temas transversais e a exploração da argumentação. O segundo - Relação dos conteúdos - perpassa pela importância da seleção de gêneros textuais, a importância da leitura, da escuta e da produção de textos com destaque para os valores e atitudes subjacentes à prática da linguagem. No quarto item, nomeado Orientações didáticas, são apresentadas algumas sugestões para a organização do trabalho a partir de diferentes gêneros textuais que são sintetizados em quadros. No último item, nomeado Bibliografia, são apresentadas as referências divididas em quatro partes: Sobre Letramento; Sobre Educação de Jovens e Adultos; Sobre o texto: leitura e produção e Sobre análise e reflexão da língua e da linguagem.

3.3.1. “Cultur”

Conforme sistematizado no quadro abaixo, encontramos oito palavras derivadas do radical “cultur”, que estão apresentadas na ordem em que aparecem no texto.

Quadro 10 – Análise do radical “cultur”

Palavra	Transcrição da passagem	Tema
Cultura	Falar sem se intimidar diante de qualquer interlocutor, expor com clareza e fluência temas para além da esfera cotidiana, avaliar o que o outro fala para não se deixar enganar ou para reformular posições, respeitar orientações ideológicas diferentes traduzem capacidades essenciais ao exercício da cidadania numa cultura tão fortemente oral como a brasileira. (p.13)	Cultura brasileira fortemente ligada a oralidade.
Culturais	Quanto mais diversificadas forem as experiências sociais e culturais vivenciadas, mais à vontade os alunos da EJA se sentirão para atuar em contextos diferentes, ajustando seu modo de falar à maior ou menor formalidade exigida pelo contexto. (p.13)	Experiências culturais e a influência no modo de falar.
Cultura	Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura , formam a literatura. (p.14)	Elementos que formam a literatura em todos os tipos de cultura.
Cultura	Elaborar roteiros, resumos, esquemas, comentários são atividades em que se usa a língua para descrever experiências próprias e alheias, adequando-as aos dados da cultura que está sendo vivenciada. (p.20)	Atividades que envolvem dados culturais.
Culturais	É nesse trabalho, efetivamente, que ocorre o crescimento pessoal, pois a ampliação do léxico e do repertório decorrem das reflexões que se produz sobre o estar no mundo não só a partir das experiências vividas, mas também daquelas “vividas em segunda mão”, por meio de documentos e produtos culturais . (p.20)	Reflexão a partir de documentos e produtos culturais.
Culturais	[...] identificando e repensando juízos de valor tanto sócio-ideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico- culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua. (p.20)	Identificar e repensar juízos de valor associados a língua e a linguagem.
Culturais	As variedades linguísticas usadas pelo falante revelam sua história: sua origem, as experiências culturais que teve, sua inserção social. (p.21)	Variedade linguística e história pessoal
Cultural	O trabalho desenvolvido a partir dos temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural , Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) demanda participação efetiva e responsável dos cidadãos, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções veiculados quanto nas possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas. (p.23)	Os temas transversais como base para desenvolvimento de trabalhos.

O quadro acima retrata que as passagens construídas a partir do radical “cultur” se relacionam com a linguagem oral, modos de falar, literatura, juízos de valor, variedade linguística e temas transversais. Diante disso, podemos considerar que apenas na passagem

que se refere ao tema transversal - Pluralidade Cultural - presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais há um possível elemento para a educação das relações étnicas e raciais, pois esse documento foi construído com base na seguinte justificativa:

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas. (BRASIL, 1998. p.122)

A partir dessa justificativa, podemos considerar que essa recomendação engloba de forma implícita a educação das relações étnicas e raciais, sendo tarefa do/a professor/a desenvolver conteúdos de Língua Portuguesa e relacioná-los com os temas transversais ou não, visto que é apenas uma recomendação superficial.

3.3.2 “Diferenç”

Conforme sistematizado no quadro abaixo, encontramos sete palavras derivadas do radical “diferenç”, que estão apresentadas na ordem em que aparecem no texto.

Quadro 11 – Análise do radical “diferenç”

Palavra	Transcrição da passagem	Tema
Diferença	É nesse ponto que se pode diferenciar aspectos envolvidos no ato de ler e observar a diferença entre ler e interpretar. (p.14)	Diferença entre leitura e interpretação
Diferenças	Integrar as pessoas, garantir a participação de todos nas atividades solicitadas, administrar diferenças , fazer com que cada um respeite os ritmos dos colegas e promover a solidariedade devem ser preocupações constantes. (p.22)	Diferenças relativas ao ritmo de leitura
Diferenças	as diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita; (p.30)	Diferenças entre linguagem oral e escrita
Diferenças	• a reconhecer as diferenças linguísticas que marcam as duas modalidades; (p.47)	Diferenças linguísticas em textos orais e escritos
Diferenças	É fundamental que o aluno compreenda as diferenças que pontuam a língua falada no cotidiano da língua em outros usos (p.48)	Diferenças entre a língua falada no cotidiano e em outros espaços.
Diferenças	É possível selecionar textos antigos e contrastá-los com outros mais contemporâneos, para verificar as diferenças e registrar as conclusões, construindo uma gramática explícita da língua que se usa, importante para quem quer dominar os padrões vigentes nos textos de hoje e compreender, sem incômodos ou sobressaltos, a produção em gêneros escritos com maior formalidade e autores de outras épocas. (p.53)	Diferenças entre textos antigos e contemporâneos
Diferenças	Descobrir a lógica que regula os usos das diversas variedades é deslocar o foco da discussão do certo/errado para a constatação das diferenças ; assim, fica mais fácil transitar de uma variedade para outra quando houver necessidade. (p.58)	Diferenças nas variedades linguísticas

O quadro acima retrata que o uso de palavras derivadas do radical “diferenç” remete a diferenças de elementos específicos da Língua Portuguesa. São abordadas as diferenças entre leitura e interpretação, ritmos de leitura, linguagem oral e escrita, textos orais e escritos, textos antigos e contemporâneos, variantes linguísticas. Portanto, em nenhuma das passagens a palavra se relaciona com diferenças étnicas e raciais, sendo assim não remetem a educação das relações étnicas e raciais.

3.3.3. “Discrimin”

Conforme sistematizado no quadro abaixo, encontramos duas palavras derivadas do radical “discrimin”, que estão apresentadas na ordem em que aparecem no texto.

Quadro 12 – Análise do radical “discrimin”

Palavra	Transcrição da passagem	Tema
Discriminação	A discriminação linguística é uma entre tantas outras formas de exclusão provocadas pela concentração da riqueza.	Discriminação linguística
Discriminatórios	Posicionamento crítico diante de textos, de modo a reconhecer a pertinência dos argumentos utilizados, posições ideológicas subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados.	Identificação de conteúdos discriminatórios.

Na primeira passagem, o termo discriminar se refere a discriminações linguísticas, na segunda passagem, se refere a identificação de conteúdos discriminatórios em diferentes textos. Mais uma vez, esse uso poderia ser considerado um elemento para a educação das relações étnicas e raciais caso apresentasse a sugestão de textos que fomentassem a discussão de discriminação racial. E mais, o documento sugere apenas a identificação: e depois da identificação, qual seria a proposta de trabalho, a atitude do professor/a?

3.3.4. “Diversidad”

Conforme sistematizado no quadro abaixo, encontramos seis palavras derivadas do radical “diversidad”, que estão apresentadas na ordem em que aparecem no texto.

Quadro 13 – Análise do radical “diversidad”

Palavra	Transcrição da passagem	Tema
Diversidade	a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los;(p.24)	Diversidade de pontos de vista.
Diversidade	A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; dessa forma, uma seleção é necessária (p.25)	Diversidade de gêneros
Diversidade	Os professores de Língua Portuguesa vêm incorporando em sua prática a diversidade de textos, mas o mesmo não se pode dizer dos diferentes modos de ler. (p.42)	Diversidade de textos
Diversidade	Estar comprometido com a diversidade de gêneros é estar comprometido com a diversidade de práticas sociais em torno desses gêneros. (p.42)	Diversidade de gêneros
Diversidade	Portanto, para trabalhar a diversidade de textos, é fundamental considerar os modos de ler tais gêneros e as características dos suportes em que circulam. (p.42)	Diversidade de textos
Diversidade	• vivenciar a diversidade de experiências do saber humano etc (p.56)	Diversidade de experiências de saberes humanos.

De acordo com o quadro acima, podemos afirmar que, de modo geral, as palavras derivadas do radical “diversidad” se referem a diversidade de pontos de vista, diversidade de textos, diversidade de práticas sociais e diversidade de experiências de saberes humanos. Sendo assim, o uso da palavra diversidade não se refere à diversidade de etnias e raças. Portanto, não se vincula à educação das relações étnicas e raciais.

3.3.5 “Identid”

De acordo com o quadro abaixo, encontramos quatro palavras derivadas do radical “identid”, que estão apresentadas na ordem em que aparecem no texto.

Quadro 11 – Análise do radical “identidad”

Palavra	Transcrição da passagem	Tema
Identidade	Cabe ao professor explicitar as causas dessa dificuldade, administrando o choque entre as modalidades falada e escrita de modo favorável ao aluno, criando novos critérios de correção, valorizando e reconhecendo a identidade linguística de cada um, discutindo a relação de poder que implica o uso da norma de prestígio, repudiando qualquer manifestação de preconceito linguístico. (p.18)	Identidade linguística.
Identidade	-reafirmando sua identidade pessoal e social. (p.20)	Identidade pessoal e social.
Identidade	As variedades linguísticas usadas pelo falante revelam sua história: sua origem, as experiências culturais que teve, sua inserção social. Elas marcam a identidade do falante, e por isso não podem ser desconsideradas. (p.21)	Variedade linguística e identidade.
Identidade	E, também, para que, em função das demandas dos diferentes contextos enunciativos, possam fazer uso de uma ou de outra, sem abrir mão de sua identidade linguística. (p.55)	Identidade linguística.

De modo geral, as palavras derivadas do radical “identid” estão vinculadas à identidade linguística. Consideramos importante contextualizar a passagem “-reafirmando sua identidade pessoal e social”, que se vincula ao seguinte objetivo: “Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos”. Portanto, essa passagem está associada ao posicionamento do/a educando/a em relação à sua identidade pessoal e social após a leitura e diferentes textos. Vale destacar que a identidade pessoal pode ser vinculada à afirmação de pertencimento étnico e racial de cada sujeito. Porém, em nenhum momento a equipe faz essa menção e não recomenda textos relacionados à identidade negra. Diante disso, consideramos que o uso do termo identidade não remete à educação das relações étnicas e raciais.

3.3.6. “Preconceit”

De acordo com o quadro abaixo, encontramos cinco palavras derivadas do radical “preconceit”, que estão apresentadas na ordem em que aparecem no texto.

Quadro 14 – Análise do radical “preconceit”

Palavra	Transcrição da passagem	Tema
Preconceito	Conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico. (p.21)	Preconceito linguístico
Preconceito	Conhecer e descrever as variedades são formas de combater o preconceito linguístico. (p.21)	Preconceito linguístico
Preconceito	Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania –, pela análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc.(p.24)	Identificação de preconceitos vinculados a questões sociais
Preconceito	Identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores e preconceitos veiculados no discurso. (p.26)	Identificação de preconceitos a partir de marcas discursivas
Preconceito	Descobrir a lógica por trás das variedades populares é fundamental para os alunos saberem que há uma regra diferente e comecem a perceber os valores agregados a esses usos como manifestações de preconceito . (p.54)	Variedade linguística e manifestação de preconceito.

Nas duas primeiras passagens a palavra preconceito se vincula diretamente ao preconceito linguístico. A terceira passagem se vincula ao trabalho com temas transversais em paralelo com a argumentação, tornando possível a identificação de preconceitos em determinados textos. A quarta passagem, inserida no contexto de escuta de textos orais, se relaciona à identificação de marcas discursivas que podem ser intencionais e reveladoras de preconceitos. A quinta e última passagem, inserida no contexto de análise de uma música, faz referência novamente à variedade linguística. Diante disso, podemos afirmar que, mais uma vez, de forma implícita a ênfase dada à identificação de preconceitos na terceira e na quarta passagem poderia ser considerada um elemento para a educação das relações étnicas e raciais caso fossem sugeridos textos relacionados ao preconceito racial e não apenas a menção de preconceitos sociais, sendo possível a inserção de preconceitos raciais, ou não.

3.3.7 “Negr”

Conforme sistematizado no quadro abaixo, encontramos duas palavras derivadas do radical “negr”, que estão apresentadas na ordem em que aparecem no texto.

Quadro 13 – Análise do radical “negr”

Palavra	Transcrição da passagem	Tema
negrão	pra cantá caninha verde sempre fui negrão de sorte (bis) chora morena sempre fui negrão de sorte eu canto de leste a este e canto de sul a norte (p.54)	Verso da música “Cana verde” de Pedro Chiquito e Nhô Serra

Nesta passagem, o uso do termo “negrão” faz parte de uma música que foi sugerida para discussão de variedade linguística e superação de preconceitos relativos à escrita e à linguagem musical. Portanto, a sua presença não pode ser considerada um elemento para a educação das relações étnicas e raciais.

Diante da análise dos temas que circundam as palavras derivadas dos radicais “cult”, “diferenç”, “discrimin”, “diversidad”, “identidad”, “preconceito” e “negr”, assim como a não-aparição das palavras “etnia”, “raç” e “racism”, podemos afirmar que a Proposta Pedagógica para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos não apresenta propostas explícitas para a educação das relações étnicas e raciais.

3.4. A nossa análise acerca da presença de elementos para a educação das relações étnicas e raciais na Proposta Curricular para o Segundo Segmento

Diante da análise feita, apresentaremos neste segundo momento elementos presentes nessa proposta que consideramos possíveis fomentadores para a educação das relações étnicas e raciais.

O primeiro elemento que destacaremos está presente no item Orientações Didáticas. A equipe propõe uma atividade que envolve a análise de estrutura linguística a partir da música À primeira vista, do cantor e compositor Chico César. Ao propor essa atividade, consideramos que ela engloba um elemento para a educação das relações étnicas e raciais, que é o trabalho com envolvimento de artistas negros. Porém, consideramos que a proposta poderia ter ido além, pois Chico César é um cantor e compositor negro e brasileiro, sensível às questões étnicas e raciais, possuidor de canções que expressam a discussão acerca das questões étnicas e raciais.

Por exemplo, a música “Meus cabelos brancos” promove uma reflexão acerca do cabelo das pessoas negras, revela um sentimento de pertencimento, identidade e a busca pela superação do modelo eurocêntrico estabelecido. A música Mama África propicia uma reflexão acerca do continente africano e explora a descendência africana que os brasileiros mantêm nas suas características fenotípicas, nos seus costumes, na sua cultura e religiosidade e a música “Beleza mano” promove a reflexão acerca da diversidade e possibilita a discussão sobre as políticas de promoção da igualdade racial.

O segundo elemento presente no mesmo item, Orientações Didáticas, propõe a leitura da adaptação do livro O cortiço e seu confronto com a versão original, propondo abordagens de conteúdos de forma interdisciplinar. Na área de Língua Portuguesa são sugeridas atividades relacionadas à elaboração de roteiros de entrevista e relatos de experiência na forma oral e escrita. Consideramos que a sugestão do livro O cortiço engloba elementos da educação das relações étnicas e raciais, pois, nesse livro, há várias personagens identificadas como representantes da raça negra e algumas situações que apresentam o preconceito racial sofrido pelas pessoas negras, como a superioridade da raça branca; a caracterização do negro de forma negativa e do mulato de forma mais positiva e a apresentação da mulher negra pelo lado da sexualidade, vista apenas como objeto de desejo.

As situações destacadas acima podem servir de base para a discussão da ideologia do branqueamento, da situação das mulheres negras no século XIX em paralelo com os dias atuais, a questão socioeconômica das pessoas negras, o preconceito e a discriminação racial vivida por estas pessoas, o comportamento das pessoas brancas diante de tais situações entre outras discussões. Vale ressaltar que o posicionamento do educador/a é crucial para a condução da discussão.

O terceiro elemento, assim como os outros, está presente no item “Orientações Didáticas” e se refere a uma proposta pedagógica intitulada História de vida, que corresponde à produção de um álbum que retrate a trajetória de vida dos/as alunos/as, com depoimentos pessoais, registro de experiências e a leitura da peça Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna, para comparação das história de vida dos personagens e dos educandos/as. Consideramos um elemento para a educação das relações étnicas e raciais a construção de um álbum, assim como o registro e a escuta da história de vida dos/as educandos/as, pois dessa forma a história de vida de pessoas negras, por serem a maioria, serão abordadas. Vale ressaltar que a indicação da peça Auto da Compadecida poderia fomentar, entre outras

discussões, a imagem do Cristo Negro, tornando-se outro elemento para a educação das relações étnicas e raciais.

3.5. Algumas considerações a partir da análise das Propostas Curriculares para o Primeiro e Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Primeiramente, gostaríamos de enfatizar que consideramos as duas Propostas Curriculares um avanço para a modalidade da EPJA, pois as propostas apresentadas pelas equipes levam em consideração que o público da EPJA é de pessoas adultas trabalhadoras, que foram excluídas do sistema regular de ensino, com orientações para que os(as) educadores(as) considerem a experiência de vida e os conhecimentos acumulados dessas pessoas. Dessa forma, dentro dos quatro elementos que elencamos na seção um da dissertação, referente a uma proposta pedagógica superadora de exclusões, três são contemplados por considerarem que: a fase adulta difere da fase infantil, a maioria dos(as) educandos (as) são trabalhadores(as) e que foram excluídos do sistema regular de ensino. Apenas o terceiro elemento, que se vincula à identificação de quem são os sujeitos da EJA, não está totalmente garantido nestes documentos.

A Proposta Curricular para o Primeiro Segmento apresenta o público da Educação de Jovens e Adultos como um grupo homogêneo do ponto de vista socioeconômico e heterogêneo do ponto de vista sociocultural, sem especificar que esse grupo é em sua grande maioria formado por pessoas negras. Na Proposta Curricular para o Segundo Segmento, o público da Educação de Jovens e Adultos é apresentado a partir de uma coleta de dados realizados pela COEJA (Coordenação de Jovens e Adultos). Porém, nos dados apresentados, não são contemplados o quesito cor/raça dos educandos/as.

Diante a constatação de ausência da identificação dos sujeitos negros nos dois documentos e da falta de diálogo entre as relações étnicas e raciais na área de Língua Portuguesa consideramos importante destacarmos que ele acontece de forma parcial nas áreas de Ciências Sociais na Proposta para o Primeiro Segmento e na área de História na Proposta para o Segundo Segmento, para justificar esta afirmação, transcrevemos alguns trechos.

Na Proposta Curricular para o Primeiro Segmento na área de Ciências Sociais, na seção cinco, no subitem um, do item dois, na parte destinada ao bloco de conteúdo “O educador e o lugar de vivência”, por ressaltarem que:

A diversidade de características dos educandos, que muitas vezes é vista como um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem deve ser encarada como uma oportunidade para que o educador enfrente com o grupo os preconceitos e discriminações sociais, desenvolvendo valores e atitudes de solidariedade e tolerância perante as diferenças de gênero, geração, etnia e estilo de vida. (BRASIL, 2001, p.174)

O segundo momento no subitem cinco, do item um - intitulado “Síntese dos objetivos da área Estudos da Sociedade e da Natureza” – apresentam o seguinte objetivo: “Reconhecer o caráter dinâmico da cultura, valorizar o patrimônio cultural de diferentes grupos sociais, reconhecer e respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2001, p.175).

O terceiro momento é neste mesmo bloco, na parte intitulada “Tópicos de conteúdo e objetivos didáticos”, por apresentarem o objetivo didático: “Estabelecer uma relação empática e solidária com os colegas, respeitando as diferenças socioculturais, de gênero, geração e etnia presentes no grupo” (BRASIL, 2001, p.179).

O quarto momento é neste mesmo subitem, mas dessa vez com a apresentação do bloco “Cultura e diversidade cultural”. Nas palavras da equipe:

Os temas reunidos neste bloco, *Cultura e diversidade cultural*, também são fundamentais para o aprendizado de atitudes de não discriminação e tolerância, respeito à pluralidade cultural e étnica, às diferenças de credo, gênero e geração. Essas atitudes são essenciais para o convívio democrático numa sociedade diversificada como a brasileira (BRASIL, 2001, p.164).

O quinto momento é neste mesmo subitem com a apresentação do bloco de conteúdo intitulado “As atividades produtivas e as relações sociais” por abordarem o tema da escravidão:

Outra forma de trabalho que marcou profundamente a História do Brasil foi a escravidão, que subjugou a população negra trazida da África. Esse tema pode ser abordado a partir do resgate histórico, identificando-se os objetivos do tráfico de escravos, as condições de vida dos escravos, formas de castigo aplicadas pelos senhores e formas de resistência desenvolvidas pelos negros. Pode-se também partir de problemas atuais reconhecidos como resquícios da escravidão no Brasil, especialmente aqueles relacionados ao preconceito racial e à discriminação sócio-econômica de negros e mulatos. O destaque nesse ponto deve ser a questão ética implicada na escravidão e na manutenção, nos dias atuais, de formas de racismo e discriminação (BRASIL, 2001, p.201)

O sexto momento é neste mesmo bloco, na parte intitulada “Tópicos de conteúdo e objetivos didáticos”, por apresentarem estes objetivos didáticos:

- Caracterizar, através de exemplos, o trabalho escravo.
- Localizar, cronologicamente, o regime de trabalho escravo na História do Brasil.
- Conhecer características do trabalho escravo e formas de opressão impostas aos negros africanos escravizados no Brasil durante os séculos XVI a XIX.
- Conhecer fatos e personagens que marcaram a resistência dos índios e negros à escravidão na História do Brasil.
- Identificar e comentar resquícios da escravidão na sociedade brasileira atual.(p.202)

O sétimo momento é neste mesmo subitem no bloco nomeado “Cultura e diversidade cultural”, na parte intitulada “Tópicos de conteúdo e objetivos didáticos”, por apresentarem estes objetivos didáticos:

- Reconhecer o caráter multiétnico e a diversidade cultural da sociedade brasileira, adotando perante tal pluralidade atitudes isentas de preconceitos.
- Localizar, no planisfério (mapa *mundi*) político, a África e as regiões de origem dos principais grupos étnicos africanos trazidos ao Brasil durante a vigência da escravidão.
- Conhecer traços culturais dos principais grupos étnicos africanos presentes no Brasil, valorizando-os enquanto elementos constitutivos do patrimônio cultural da sociedade brasileira.
- Conhecer a legislação que proíbe e pune a prática de racismo na sociedade brasileira. (BRASIL, 2001, p.191)

Na Proposta Curricular para o Segundo Segmento no Volume II em específico na área de História, o primeiro momento em que abordam as questões étnicas e raciais é no primeiro subitem nomeado “Os desafios de inovar” onde são apontadas algumas especificidades dos sujeitos da EJA, com a finalidade de orientarem os/as educadores/as a pautarem o seu trabalho por eixos temáticos:

(...) Sabe-se que outros grupos sociais – como trabalhadores rurais e urbanos que exercem funções menos qualificadas, negros e índios – têm dificuldades para assumir sua identidade. Quando essas questões são colocadas, cabe aos professores programar estudos e atividades cujo objetivo, entre outros, seja o resgate da auto-estima.(p.111)

O segundo momento está situado no primeiro objetivo “Estabelecer relações entre a vida individual e social, identificando relações sociais em seu próprio grupo de convívio, na

localidade, na região e no país, relacionando-as com outras manifestações, em outros tempos e espaços.” (p.111)

Um dos objetivos fundamentais do ensino de História é desenvolver a capacidade de reconhecer diferentes formas de relações entre pessoas, grupos, etnias, povos, classes sociais, seja no local e nos círculos próximos de vivência do aluno, seja em espaços mais distantes ou em outras épocas e lugares. Esse objetivo vincula-se à preocupação de repensar a identidade e seu significado na sociedade brasileira atual. (p.112)

(...) Isto implica que os alunos aprendam a reconhecer os distintos modos de viver e conviver de pessoas, grupos, etnias, povos, classes sociais, em outras localidades e regiões, abrangendo diferentes povos e épocas históricas. (p.112)

O terceiro momento está situado no quarto objetivo “Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas” (p.115):

Os professores devem estar atentos às dimensões conceituais e atitudinais subjacentes a esse objetivo geral do ensino de História em EJA. Trata-se de mostrar ao aluno a necessidade de travar conhecimento e refletir sobre os diversos modos de viver de diferentes grupos (étnicos, sociais, populacionais), aliada ao desenvolvimento de uma postura de respeito às diversidades. (p.115)

Por vezes, jovens e adultos trazem arraigadas noções preconcebidas sobre grupos ou etnias, algumas das quais manifestam-se em relações de conflito na sala de aula. Superar estas situações e explicitar com habilidade temas polêmicos é uma tarefa educativa fundamental para promover a mudança de postura e a conscientização dos alunos sobre valores e atitudes em relação às diferenças. Para tanto, recomenda-se ao professor estimular os alunos a refletirem sobre a construção das noções de diferença e alteridade (o “outro”) e de semelhança (o “nós”), as quais fornecem os fundamentos para a construção da identidade. (p.116)

Nas classes da EJA, não é incomum que os alunos jovens e adultos experimentem dificuldades de convivência cultural. Partindo dessa problemática, o professor pode trabalhar preconceitos, desenvolvendo, por exemplo, estudos sobre a forma pela qual modos de pensar apoiados na identificação das diferenças legitimaram o isolamento, a humilhação e a degradação humanas, característicos de regimes de segregação racial, bem como o extermínio de pessoas pelo genocídio programado, como ocorreu na Alemanha nazista. E discutir as teorias raciais usadas como justificativa pretensamente científica para a escravidão dos povos africanos nos séculos 17 a 19. (p.116)

O professor pode ainda explorar esses temas na atualidade, mostrando a permanência do racismo e, mais recentemente, de novas formas de intolerância, presentes tanto nos conflitos interétnicos nos países dos Bálcãs quanto na onda de xenofobia (ódio ao estrangeiro) em vários países europeus. (p.117)

O quarto momento está situado no quinto objetivo “Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções. Conhecendo formas políticas-institucionais e organizações da sociedade civil que permitam atuar sobre a realidade” (p.117) por meio da indicação de uma proposta de atividade “Para abordar o trabalho no Brasil escravocrata, selecionar imagens de pintores do século 19, como Rugendas, Jean Baptiste Debret, Paul Harro-Harring etc.” (p.118).

O quinto momento está situado no sexto objetivo “Valorizar o patrimônio cultural e respeitar a diversidade social” (p.118):

O hábito de minimizar ou desprezar a atuação de mulheres, índios, negros, pobres e mestiços no processo histórico, tem levado a considerar como patrimônio apenas os monumentos associados aos feitos e à produção cultural das classes dominantes. Por isso, para que jovens e adultos adotem uma postura que valorize o patrimônio sociocultural como bem coletivo, é preciso que se promova, em sala de aula, o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, para que os alunos reconheçam os interesses em jogo quanto à memória social. (p.119)

O sexto momento está presente no subitem “ Conteúdos do Ensino de História” que aponta as propostas pedagógicas e os conteúdos de história que devem ser abordados o trabalho por eixos temáticos:

As proposições que organizam os conteúdos históricos por eixos temáticos, questionando os caminhos usuais do ensino de História, têm conseguido maior espaço nos novos currículos. Especialmente se essas propostas recomendam a escolha de temas vinculados às problemáticas contundentes vividas pela sociedade (discriminações étnicas e culturais, miséria social etc.) e incentivam a busca de respostas para esses problemas.(p.123)

-6ª série: divisão do trabalho: escravidão e servidão entre os povos; o trabalho da mulher e da criança na agricultura, na indústria, nos serviços urbanos e em atividades domésticas; (p.125)

O sétimo momento se encontra nas indicações para a realização de trabalho por eixo temático, cuja proposta está situada no primeiro tema “Relações sociais e Trabalho: migrações e identidades”, cujo objetivo é refletir acerca do trabalho em diferentes momentos da história mundial e brasileira. Portanto, sugerem os seguintes assuntos:

(...)
-divisão de trabalho entre as culturas indígenas;

- produção de alimentos e de utensílios pelos povos indígenas;
 - escravidão e trabalho indígena na sociedade colonial;
 - tráfico de escravos e mercantilismo;
 - escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, na produção de alimentos e nos espaços urbanos;
 - lutas e resistências de escravos e o processo de emancipação.
- (...) (p.131)

O oitavo momento está situado no segundo tema “Relações de poder, conflitos sociais e cidadania” ao sugerirem um leque de problemáticas para serem abordadas, dentre elas “A escravidão e a luta pela liberdade” (p.132)

O nono momento está presente no subitem “Orientações didáticas” no relato feito por um professor acerca da forma que abordou o conteúdo das relações de trabalho no mundo e no Brasil entre os séculos XVIII e XXI, e nesta abordagem fez um estudo sobre a escravidão no Brasil através de imagens que podem ser consideradas como documentos históricos. (p.136-138)

E por fim, o décimo momento na sugestão de proposta de trabalho interdisciplinar a partir do tema “Racialismo e preconceito contra o negro no Brasil” que se baseia nas seguintes atividades para sua realização:

- análise de tabelas e estatísticas sobre a discriminação do negro no mercado de trabalho brasileiro, em trabalho conjunto com Matemática;
- discussão sobre temas como genética, darwinismo, conceitos de raça e evolução, com Ciências;
- análises da composição da população brasileira segundo critérios de raça ou etnia e também de migrações, com Geografia
- debates sobre o racismo na Europa atual, em conjunto com Geografia;
- leitura de textos sobre a presença do negro na literatura, discutindo o Romantismo e suas tendências, com Língua Portuguesa e Literatura Brasileira;
- avaliação da influência da cultura africana nas manifestações artísticas, com o professor de Arte. (p.151).

Diante da explicitação destes momentos, podemos afirmar que ao analisarmos as áreas de Ciências Sociais e História das propostas estudadas, consideramos que o diálogo com as questões étnicas e raciais está presente em alguns momentos e esta presença pode ser considerada um avanço, por este documento ter sido escrito antes da promulgação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Portanto, mesmo sem o tema ser obrigatório, ele é abordado pela equipe. Porém, a temática é apontada nos objetivos pelos/as autores/as pautada no conceito de etnia sem estar entrelaçada ao conceito de raça, e conforme dito anteriormente consideramos que o conceito de raça, no sentido social e político, necessariamente precisa

estar vinculado ao conceito de etnia, pois o racismo presente em nosso país não se pauta apenas em diferenças de origem e cultura, mas nos traços físicos que nos caracterizam.

Na Proposta Curricular para o Segundo Segmento destacamos a sugestão do trabalho com projeto interdisciplinar, pois abordava as áreas de Geografia, Matemática, Literatura, Biologia e Geografia. Neste sentido, Silva (2005, p.61) destaca que “[...] a Africanidade Brasileira abrange diferentes áreas que não precisam, em termos de programas de ensino, constituir-se numa única disciplina, pois podem estar presentes, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar.” Portanto, defendemos que a inclusão da temática negra precisa deixar de ser trabalhada apenas nos conteúdos relacionadas à História e Ciências Sociais e deve passar a ser o eixo central nas práticas político pedagógicas da EPJA.

Diante disso, vale ressaltar mais uma vez que as Propostas Pedagógicas estudadas podem ser consideradas um marco para a Educação de Jovens e Adultos, mas possuem limitações acerca da caracterização dos sujeitos negros e da educação das relações étnicas e raciais que precisam ser reavaliadas e discutidas.

Em relação à análise da área de Língua Portuguesa, podemos afirmar que não são apresentadas propostas para a educação das relações étnicas e raciais e que não há uma articulação entre as relações culturais entre Brasil e África acerca da língua ou das linguagens que poderiam ser abordadas através de estudos e pesquisas de países que falam a língua portuguesa, assim como sua composição étnica, as diferenças entre o português falado e o escrito, os elementos culturais, entre outras possibilidades.

Em relação à Literatura, destacamos a falta de menção ao estudo de obras literárias brasileiras de escritores negros como Cruz e Souza, Lima Barreto, Machado de Assis, Solano Trindade entre outros para salientar a contribuição do povo negro à cultura nacional. Poderia ser indicada a leitura de obras que fomentam a discussão acerca do racismo, preconceito e discriminação, presente em *O homem invisível*, de Ralph Ellison; *Quarto de despejo*, de Carolina de Jesus; *Macunaíma*, de Mário de Andrade; *O escravo*, de Castro Alves; *A cidade de Deus*, de Paulo Lins; *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto; *O mulato*, de Aluísio de Azevedo, entre outros. Poderiam ainda ser sugeridas a inserção do estudo do Teatro Experimental do Negro e da Frente Negra Brasileira, assim como da Imprensa Negra Brasileira e a leitura e a interpretação de letras de músicas de diferentes gêneros musicais como samba e rap de autoria de artistas negros ou que se relacionam à questão racial, entre outras possibilidades.

Vale ressaltar que a educação das relações étnicas e raciais vai além da simples abordagem de conteúdos; a comunidade escolar precisa estar sensível e ser capaz de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnicos e raciais. Essa direção implica respeito, correção de posturas, atitudes, palavras e comportamentos preconceituosos, enfim, um educar-se todos os dias em prol de uma sociedade mais justa, igualitária e menos racista.

4. ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO EIXO DE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão”

Guimarães Rosa

A nossa pesquisa no Eixo de Diversidade Étnico-Racial por meio do Livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, em específico a seção sete, intitulada Sugestões de Atividades, será pautada na pesquisa quantitativa, para que possamos verificar o lugar ocupado pela Educação de Pessoas Jovens e Adultas em relação a outras modalidades educativas.

Para isso, primeiramente faremos uma apresentação dos seis itens: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciatura e Educação Quilombola, com uma síntese representada por um quadro acerca de todas as atividades e recomendações propostas e para finalizar um quadro comparativo de todas as modalidades educativas.

4. 1. Educação Infantil.

Este item se inicia com uma breve apresentação e a indicação de que serão apresentadas propostas que podem e devem ser reconstruídas, ampliadas e enriquecidas a partir da experiência de cada professor/a e destaca a importância de pesquisas em comunidades negras locais para um maior leque de experiências educativas. Em seguida, recomenda que a temática da educação das relações étnicas e raciais deve permear a proposta pedagógica da escola para que, dessa forma, se evitem práticas localizadas em determinadas fases do ano.

A equipe ressalta que as sugestões de atividades estão vinculadas ao Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, enfatizando a importância de serem mantidas as atividades permanentes que se referem à rotina de cada instituição; a importância do acervo de bonecas negras, brancas, indígenas e orientais, assim como de jogos que contemplem a diversidade regional, brinquedos populares e artesanais. Recomenda que as atividades sejam

realizadas a partir de rodas e rodinha e finaliza destacando a importância da observação, do registro e da avaliação processual.

Posteriormente são apresentados sete subitens. O primeiro, Construindo um Calendário da Diversidade Étnico-Racial, discorre acerca do planejamento de atividades, cujo referencial são as datas comemorativas, sem uma análise crítica das mesmas. Destaca-se a comemoração ao “Dia do Índio”, que na maioria das vezes só serve para desenvolver uma série de estereótipos sobre os indígenas. Em seguida, aborda o “Dia Nacional da Consciência Negra”, comemorado no dia 20 de novembro, com ênfase na história de Zumbi dos Palmares, e finaliza sugerindo atividades para serem trabalhadas nessa data.

No subitem dois, Expressão oral e cultura, a equipe inicia citando alguns escritores/as negros/as e salienta a importância de os/as professores/as estarem atentos a textos que podem reforçar o preconceito racial. Como exemplo, transcreve o poema As borboletas, acompanhado de uma análise crítica e por fim apresenta algumas sugestões de leitura vinculadas a atividades de desenho, colagem e pintura. No subitem três, Contos, brincadeiras e diversidade, a equipe discorre acerca de brincadeiras como atividades sociais que perpassam pela fantasia e a imaginação. Destaca a importância de se incluírem nos currículos da Educação Infantil contos africanos, indígenas, latino-americanos e orientais. Recomenda o desenho animado que representa um conto africano, “Kiriku e a feiticeira”, e algumas livros de literatura infantil que permitem o contato com as culturas afro-brasileiras e africanas.

O subitem quatro, Músicas, apresenta uma forte crítica a Boi da cara preta e Escravos de Jó, que depreciam a imagem do negro, e destaca o compositor e cantor Rubinho do Vale, que faz a releitura de algumas composições, e a professora e escritora Inaldete Pinheiro, que reconta histórias populares inicialmente preconceituosas. Aponta a importância das canções populares regionais que retratam momentos da história; destacam o samba enredo Kizomba, de Luiz Carlos da Vila, e finalizam com destaque para a exploração de canções regionais. O subitem cinco, Decorando e informando (murais, cartazes e móveis), propõe uma reflexão acerca dos cenários feitos por adultos para decorar as salas de aula, salientando a necessidade de contemplar a diversidade confeccionando móveis com rostinhos de crianças de diversos grupos, entre eles os negros.

No subitem seis, Corpo Humano, sugere-se a discussão de doenças genéticas com destaque para a anemia falciforme, aborda-se a importância do trabalho com as diferenças físicas com destaque para cor da pele, textura do cabelo, formato de nariz e boca, propõem-se atividades com os livros “Crianças como você” e “As tranças de Bintou” e finaliza

apresentando algumas características da cultura africana relativas à história do nome das crianças. No subitem sete, Bibliografia Comentada, apresenta-se a referência de 11 livros com a síntese da história de cada um.

Foram sugeridas as seguintes:

1. Atividades:

- a) Apresentações musicais;
- b) Leitura de pequenas histórias;
- c) Declamação de poesia;
- d) Pintura;
- e) Reescrita de poesia;
- f) Leitura de livros;
- g) Colagens;
- h) Desenhos;
- i) Brincadeira de faz de conta;
- j) Leitura de contos africanos, orientais e latino-americanos;
- k) Trabalhos com músicas que representam a cultura negra;
- l) Atividades com vários ritmos musicais;
- m) Atividade de observação no espelho das diferenças físicas;
- n) Atividade de pintura envolvendo o conceito de pigmentação da pele;
- o) Apresentação de pesquisas e
- p) Significado do nome das crianças.

2. Poesias

- a) As borboletas/ Vinicius de Moraes e
- b) A redação de Maria Claudia/ Pedro Bandeira.

3. Músicas

- a) Boi da cara preta/ Rubinho do Vale;
- b) Escravos de Jó/ Rubinho do Vale e
- c) Kizomba, festa da raça / Luiz Carlos da Vila¹⁵.

4. Bibliografia Comentada

- a) Bruna e a galinha d'Angola/ Gergilga de Almeida;
- b) Histórias africanas para contar e recontar/ Rogerio Andrade Barbosa;
- c) As tranças de Bintou/Silviane Diouf;
- d) Ana e Ana/ Célia Godoy;
- e) Crianças como você/ Anabel Kindersley;
- f) Menina bonita do laço de fita/Ana Maria Machado;
- g) A cor da vida/ Semiramis Paterno;

¹⁵ Esta música foi composta por Luiz Carlos da Vila, porém, no texto, é apresentada como uma composição de Martinho da Vila.

- h) História da Preta/ Heloisa Pires;
- i) Xangô, o trovão/ Reginaldo Prandi;
- j) O menino Nito, afinal homem chora?/Sônia Rosa e
- k) Gosto de África, história de lá e daqui/ Joel Rufino.

4.2. Ensino Fundamental

O texto se inicia com a indicação de que as sugestões de atividades podem ser utilizadas nos dois níveis do Ensino Fundamental, cabendo ao/à professor/a relacionar, adaptar, enriquecer e ampliar de acordo com a série em que atua. Em seguida são apresentados dois subitens, sendo que o primeiro, Atividades, propõe um plano de aula para ser executado durante todo o ano letivo com a proposição da execução de diálogos com as crianças e jovens tendo como tema a identidade. Em seguida apresenta atividades correlatas com o mesmo tema: confecção de painéis e álbuns, feira de cultura, construção de gráficos e confecção de livro.

Posteriormente, são apresentadas atividades a partir de algumas disciplinas. Na área de Língua Portuguesa, sugere-se a construção de um dicionário com palavras de origem africana. Nas áreas de música e literatura, sugerem-se trabalhos literários com comparações musicais que abordam a temática racial e a recontação de mitos africanos. Nas áreas de Geografia e História, sugere-se incursão por territórios negros e locais de memória que tenham participação histórica negra e, como desdobramento, a construção de maquetes, desenhos, murais, álbum de fotos, textos, gráficos e tabelas e montagem de clip. Na área de Arte e Matemática, a equipe sugere um projeto multidisciplinar a partir da exploração dos reinos africanos pré-coloniais.

Em sequência, apresenta propostas de atividades que possibilitam a abordagem de situações de diversidade social na vida cotidiana da sala a partir de charges, reflexão do papel ocupado pelas pessoas negras nas novelas brasileiras, da legislação atual sobre racismo, das ações afirmativas e sugere a formação de grupos teatrais. Propõe a confecção de álbuns, livros de contos, ABCs, cordel a partir de histórias da comunidade, a interpretação de dados da realidade social dos negros a partir de um rap ou de samba, a análise de artigos de jornais e propagandas e sugere algumas atividades vinculadas à arte da cultura negra, como a pesquisa de obras de artistas negros, a confecção de folder de artista negro, a confecção e exposição de instrumentos musicais de origem africana, pesquisas sobre festas e danças regionais com elementos da cultura negra, capoeira e a realização de peças teatrais representativas dos mitos africanos.

Dando continuidade, apresenta propostas de sensibilização a partir de variados gêneros musicais e finaliza destacando a importância da união da comunidade escolar na busca por recursos didáticos adequados, na elaboração de materiais pedagógicos, variedade de brinquedos e no aumento do acervo de livros que abordem as questões étnicas e raciais. Em sequência, no subitem dois, Indicação de vídeos, filmes, música, jogos, obras de arte e história, são indicados vídeos, filmes, músicas, poemas e livros de Literatura Infanto-Juvenil.

1. Atividades Sugeridas

- i. Confecção de painéis e álbuns;
- ii. Realização de feira de cultura;
- iii. Construção de gráficos;
- iv. Confecção de livro;
- v. Trabalho literário a partir de comparação de músicas que abordem a temática racial;
- vi. Recontação de mitos africanos;
- vii. Incursão por territórios negros com roteiro sistematizado;
- viii. Construção de maquetes e murais;
- ix. Reprodução de desenhos;
- x. Álbum de fotos;
- xi. Produção de texto;
- xii. Sistematização de dados;
- xiii. Montagem de clip;
- xiv. Projeto Grandes reinos Africanos pré-coloniais;
- xv. Exploração de símbolos da cultura Adinkra;
- xvi. Atividade com os provérbios africanos;
- xvii. Exploração do continente africano;
- xviii. Confecção de estamparia em tecido;
- xix. Charges vinculadas a discriminação e racismo;
- xx. Debates acerca do papel ocupado pelos negros/as na televisão;
- xxi. Grupos de teatro;
- xxii. Confeccionar álbuns, livros de contos, ABCs e cordel a partir da história da comunidade;
- xxiii. Análise de letras de música, artigos de jornais e anúncios publicitários;
- xxiv. Pesquisa e análise de obras de arte de artistas negros;
- xxv. Criação de folder sobre artistas negros;
- xxvi. Exposição de trabalhos;
- xxvii. Pesquisa e construção de instrumentos musicais de origem africana;
- xxviii. Trabalho e pesquisa histórica sobre as festas regionais ligadas à cultura negra;
- xxix. Pesquisa sobre capoeira;
- xxx. Teatro de fantoches com representação dos mitos africanos;
- xxxi. Debates periódicos acerca das questões raciais e
- xxxii. Criação de rádio ou jornal que destaquem as questões raciais.

2. Vídeos e Filmes Sugeridos

- a) Cobiias/Alfre Woodard;
- b) Kiriku/Michel Ocelot;
- c) Narciso, rap/ Jeferson De;
- d) O contador de histórias/ Roberto Carlos;
- e) Sonho Americano/David Knoller;
- f) Tudo aos domingos/George Tillman;
- g) Um grito de liberdade/Richard Attenborough;
- h) Uma onda no mar/Helvécio Ratton e
- i) Vista a minha pele/ Joelzito Araújo.

3. Músicas Sugeridas

- a) Canta Brasil/ Alcyr Pires Vermelho;
- b) Canto das três raças/Clara Nunes;
- c) Dia de graça/Candeia;
- d) Haiti/Caetano Veloso e Gilberto Gil;
- e) Kizomba, festa da raça/ Luiz Carlos da Vila;
- f) Lavagem cerebral/ Gabriel, o Pensador;
- g) Mão de Limpeza/ Gilberto Gil;
- h) Milagres do povo/ Caetano Veloso e Gilberto Gil;
- i) Pelo telefone/ Ernesto dos Santos;
- j) Retrato em claro e escuro/Racionais-MC's e
- k) Sorriso Negro/ Dona Ivone Lara.

4. Cantores Sugeridos

- a) Nei Lopes;
- b) Jorge Aragão e
- c) Solano Trindade.

5. Poemas Sugeridos

- a) Ashell, Ashell, pra todo mundo, Ashell / Elisa Lucinda;
- b) Identidade /Pedro Bandeira;
- c) Mahin Amanhã / Miriam Alves;
- d) Quem sou eu? /Luiz Gama;
- e) Salve Mulher Negra/Oliveira Silveira;
- f) Serra da Barriga/ Jorge de Lima e
- g) Tem gente com fome /Solano Trindade.

6. Literatura infanto-juvenil sugerida

- i. A ovelha negra/ Bernardo Aibê;
- ii. Bruna e a galinha d'Angola/ Gercilga de Almeida;
- iii. Olhos cor da noite/ Leosino Miranda Araújo;
- iv. Um céu azul para Clementina/ Marcos Bagno;
- v. Contos Africanos para crianças brasileiras/ Rogerio Andrade Barbosa;
- vi. Como as histórias se espalharam pelo mundo/ Rogerio Andrade Barbosa;

- vii. Histórias africanas para contar e recontar/ Rogerio Andrade Barbosa;
- viii. O filho do vento/ Rogerio Andrade Barbosa;
- ix. Duula: a mulher canibal/ Rogerio Andrade Barbosa;
- x. Bichos da África/ Rogerio Andrade Barbosa;
- xi. Criação/ Geruza Helena Borges e Francisco Marques;
- xii. 13 de maio, abolição: porque comemorar?/ Alfredo Boulos Junior;
- xiii. Pretinha, eu?/ Júlio Emílio Braz;
- xiv. Agbalá: um lugar continente/ Marilda Castanha;
- xv. Berimbau/ Raquel Coelho;
- xvi. Tanto Santo/ Trish Cooke;
- xvii. Chica e João/ Nelson Cruz;
- xviii. As tranças de Bintou/Sylviane Diouf;
- xix. Sundiata: uma lenda africana - o Leão de Mali/ Will Einer;
- xx. Ana e Ana/ Célia Godoy;
- xxi. Zumbi: a saga de Palmares/ Allan Krisnas;
- xxii. Samira não quer ir à escola/ Christian Lamblin;
- xxiii. Espelho Dourado/ Heloísa Pires Lima;
- xxiv. Histórias da Preta/ Heloísa Pires Lima;
- xxv. Luana: a menina que viu o Brasil neném/ Aroldo Macedo Oswaldo Fustino;
- xxvi. Fica comigo/ Georgina da Costa Martins;
- xxvii. Boca fechada não entra mosca/ Fátima Miguez;
- xxviii. Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser / Regina Otero e Regina Rennó;
- xxix. A cor da vida/ Semiramis Paterno . Belo Horizonte: Lê, 1997;
- xxx. Os reizinhos do congo/ Edmilson de Almeida Pereira;
- xxxi. Os comedores de palavras / Edmilson de Almeida Pereira e Rosa Margarido de Carvalho Rocha;
- xxxii. Ifá – o adivinho/ Reginaldo Prandi;
- xxxiii. Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira/ Reginaldo Prandi;
- xxxiv. Na minha escola, todo mundo é igual/ Rossana Ramos;
- xxxv. Alfabeto negro/ Rosa Margarido de Carvalho Rocha e Cristina Agostinho;
- xxxvi. ...que eu vou para Angola/ Ruth Rocha;
- xxxvii. Gosto de África/ Joel Rufino Santos;
- xxxviii. Dudu Calunga/ Joel Rufino Santos;
- xxxix. Crianças como você: uma emocionante celebração da infância/UNICEF;
- xl. Jogo duro: era uma vez uma história de negros que passou em branco/ Lia Zatz e
- xli. Toinzinho e a anemia falciforme/ Celso Zonatto.

4.3 Ensino Médio

Nesse item, a equipe inicia o texto com uma divisão de recomendações por áreas do conhecimento, sendo que, na primeira, Linguagem, códigos e suas tecnologias, ressalta-se o valor da linguagem para a discussão e orientação de práticas sociais e a importância do

trabalho com textos de circulação social como fanzines, letras de músicas, cartuns, quadrinhos, vídeos e revistas. Sugerem-se pesquisas acerca de autores clássicos que abordam a temática racial e a produção literária de autores negros brasileiros. Em seguida apresentam-se sugestões de atividades relacionadas aos conteúdos: figuras de linguagem, hibridismo, língua africana e literatura e destaca-se a importância da temática do corpo negro nas aulas de Educação Física com sugestões de discussões acerca da história e cultura afro-brasileira, assim como sugestões de danças de matriz africana.

Para a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, a equipe destaca as disciplinas de Biologia, Matemática, Física e Química como capazes de superar conhecimentos que afirmavam as diferenças como inferioridade. Aborda a importância do respeito à cultura negra em relação a questões cotidianas que envolvem o conhecimento de Matemática e a relevância de análise dos dados estatísticos que envolvem a população negra. Nos ramos da Biologia, destacam-se estudos que envolvem epiderme, genes, constituição capilar, pressão arterial e anemia falciforme. Finaliza-se sugerindo o estudo do corpo humano e a desmistificação de equívocos que envolvem as habilidades do corpo das pessoas negras.

Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a equipe enfatiza que as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia são privilegiadas para os estudos sociohistóricos e destaca temas que envolvem a formação histórica da África e do Brasil e a importância do estudo dos conceitos: preconceito, racismo e discriminação racial e de gênero. Anuncia como fundamental o redimensionamento do conceito de raça e finaliza com destaque para a importância da articulação entre as disciplinas e a necessidade de o racismo ser combatido por toda a comunidade escolar.

1. Atividades Sugeridas

- a) Discutir figuras de linguagem com base em textos sobre mitologia africana;
- b) Discutir o hibridismo do Português falado no Brasil e sua distinção do de Portugal;
- c) Apresentar as influências africanas em nossa língua;
- d) Pesquisas sobre reflexo dos movimentos de independência na África na Literatura;
- e) Discussões acerca da história e cultura africana e afro-brasileira;
- f) Atividades de dança e musicalidade com ritmo de matriz africana;
- g) Discussão e problematização de doenças na epiderme, genes, constituição capilar e anemia falciforme;
- h) Estudo estatístico de morbimortalidade da população brasileira;
- i) Estudo aprofundado do corpo humano;
- j) Pesquisa sobre atividades físicas trazidas pelos africanos;

- k) Discussão e pesquisa sobre a formação brasileira, o período escravagista, os processos de resistência da população negra, a formação dos quilombos, a situação das comunidades quilombolas, a produção econômica e artística da população negra;
- l) Estudo dos conceitos: preconceito, racismo e discriminação racial e de gênero;
- m) Estudo do conceito “raça” biologicamente e socialmente e
- n) Construção coletiva de formas de combate ao racismo.

2. Referências de Leitura

- a) Cidadania em preto e branco/ Maria Aparecida Silva Bento;
- b) Literatura e Identidade Nacional/ Zilá Bernd;
- c) O ensino de Línguas Africanas no Brasil/ Yeda pessoas Castro;
- d) Representação visual do corpo afro-descendente/ Nelson Inocêncio;
- e) Entre Áfricas e Brasis/Selma Pantoja;
- f) Bantos, malês e Identidade negra/ Nei Lopes;
- g) Literatura e história: imagens de leitura e de leitores/Sarita Maria Afonso Moysés;
- h) Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX/ Maria Cavalcante Padilha;
- i) Narrativas quilombolas: negros em contos, de Cuti e Mayombe, de Pepetela/Rosane de Almeida Pires;
- j) Negritude, letramento e uso social da oralidade/Eliane Cavalleiro;
- k) Aprovados! Cursinho pré-vestibular e população negra/ Rosa Maria Andrade e outros;
- l) Na vida dez, na escola zero/ T. Carraher;
- m) Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade/ Ubiratam D’ Ambrósio;
- n) Etnomatemática: papel, valor e significado/José Pedro Machado Ribeiro e outros;
- o) Contrato Didático/ Antonio Benedito Silva;
- p) Racismo e anti-racismo/ Zilá Bernd;
- q) Dicionário de relações Étnicas e Raciais/ Elias Cashmoore;
- r) A mulher negra que vi de perto/ Nilma Lino Gomes;
- s) História da África pré-colonial/ Mário Maestri;
- t) Para entender o negro no Brasil: histórias, realidades, problemas e caminhos/ Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes;
- u) A experiência africana: da pré-história aos dias atuais/ Roland Oliver e
- v) A história em questão/ Gevanilda Gomes dos Santos.

4. 4. Educação de Jovens e Adultos

Esse texto se divide em dois. O primeiro item é a Bibliografia Comentada, composta pela sugestão de cinco livros com breve comentário. O segundo item, Vídeos, é composto pela indicação com breve comentário de dez vídeos.

1. Referências sugeridas

- a) Cidadania em preto e branco/ Maria Aparecido Bento;
- b) Racismo e anti-racismo na educação/ Eliane dos Santos Cavalleiro;
- c) Os negros e a escola brasileira/ Ivan Costa Lima e Jeruse Romão;
- d) Ensaios Pedagógicos: como construir uma escola para todos/ Lino de Macedo e
- e) Gestão da escola: desafios a enfrentar/ Sofia Lerche Vieira.

2. Vídeos Sugeridos

- a) Vista a minha pele/Joel Zito Araújo;
- b) Quando o crioulo dança/ Dilma Loes;
- c) Duro aprendizado/John Singleton;
- d) Febre da selva/ Spike Lee;
- e) Serafina: o som da liberdade/ Darrell James Roodt;
- f) Madame Satã/ Karim Ainouz;
- g) Cidade de Deus/ Fernando Meirelles;
- h) Uma onda no ar/ Helvécio Ratton;
- i) Carandiru/ Hector Babenco e
- j) Os narradores de javé/ Eliane Caffé.

4.5 Licenciaturas

No início do texto, a equipe apresenta uma vasta sugestão de leituras que abarcam os conhecimentos que precisam ser adquiridos pelos profissionais da educação, com destaque para o estudo de temas relativos às relações étnicas e raciais que devem ser inseridos em todos os cursos de formação em licenciatura. Os temas sugeridos para estudo são: Projeto Político Pedagógico, Currículo, Políticas Educacionais, Identidade e Identidade racial, Alfabetização e Letramento e História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

1. Referências Sugeridas

- a) Múltiplos olhares sobre educação e cultura/ Juarez Dayrell;
- b) Da relação com o saber/ Bernard Charlot;
- c) Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem/ Henry Giroux;
- d) Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã/ Césas Munoz;
- e) Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível/ Ilma Passos Veiga;
- f) O preconceito racial na escola: estudos afro-asiáticos/ Vera Moreira Figueira;
- g) Experiências étnico-culturais para a formação de professores/ Petronilha Beatriz Gonçalves Silva e Nilma Lino Gomes;
- h) Currículo, diferença cultural e diálogo/ Antonio Flávio Barbosa Moreira/ Núcleo de Estudos Negros/ Série Pensamento Negro em educação;

- i) Documentos de Identidade/ Tomaz Tadeu da Silva;
- j) A presença ausente da raça nas reformas educacionais/ Michael Apple;
- k) Ênfases e omissões no currículo/ Ana Moreira Canen e Antoni Flávio Barbosa;
- l) Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos/Vera Maria Candau;
- m) Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação/ Ricardo Henriques;
- n) Na lei e na raça: legislação e relações raciais/ Carlos Alberto Medeiros;
- o) Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular/ Joana Célia dos Passos;
- p) Ação afirmativa para negros nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade/ Henrique Silva Junior;
- q) Educação e ações afirmativas/ Valter Roberto Silvério;
- r) Teoria crítica e sociologia política da educação/ Carlos Alberto Torres;
- s) Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil/ Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento;
- t) Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil/ Eliane dos Santos Cavalleiro;
- u) Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo/ Nilma Lino Gomes;
- v) Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos(as)?/ Nilma Lino Gomes;
- w) Preconceito e auto-conceito: identidade e interação na sala de aula/ Ivone Martins Oliveira;
- x) Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu.../Edith Piza;
- y) Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil/ Lilia K. Moritz Schwarcz;
- z) Tornar-se negro/ Neusa Souza Santos;
- aa) Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade?/ Verena Stolke;
- bb) Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula/ Luiz Paulo da Moita Lopes;
- cc) Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras/ Vera Masagão Ribeiro;
- dd) Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de analfabetismo funcional/ Vera Masagão Ribeiro e outros;
- ee) A desconstrução da discriminação no livro didático/ Ana Célia da Silva;
- ff) Negritude, letramento e uso social da oralidade/ Ana Lúcia Silva Souza;
- gg) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola/ Eliane Cavalleiro;
- hh) De voos e ilhas: literatura e comunitarismos/ Benjamim Abdala Junior;
- ii) Revista Scripta/ Dossiê de Literaturas Africanas;
- jj) Amkoullel: o menino fula/ Amadou Hampâté Ba;
- kk) Angola e Brasil: estudos comparados/ Tania Macedo;
- ll) Nas trilhas da descoberta: a repercussão do modernismo brasileiro na literatura angolana/ Elisalva Madruga;
- mm) Contos Populares de Angola: folclore quimbundo/ Viale Moutinho;
- nn) Paralelas e tangentes: entre literaturas de língua portuguesa/ Maria Aparecida Santilli;
- oo) Negros em Contos/ Luiz Silva Conti;
- pp) Brasil Afro-Brasileiro/ Maria Nazareth Fonseca;
- qq) Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário na literatura infantil e juvenil/ Andreia Lisboa;
- rr) Afrografias da memória. O reinado do rosário do Jatobá/ Leda Maria Martins;

- ss) A Oralitura da Memória/ Leda Maria Martins;
- tt) Ponciá Venâncio/ Conceição Evaristo;
- uu) África & Brasil: letras em laços/ Maria do Carmo Sepúlveda e Maria Teresa Salgado;
- vv) A África na sala de aula: visita à história contemporânea/ Leila Leite Hernandez;
- ww) Para entender o negro no Brasil: histórias, realidades, problemas e caminhos/ Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes;
- xx) A alma africana no Brasil/ Ronilda Yakemi Ribeiro;
- yy) Episódios de história afro-brasileira/ Ricardo Henrique Salles e Mariza de Carvalho Soares;
- zz) Mas que história é essa?/ Rafael S. dos Santos;
- aaa) Multiculturalismo: mil faces da escola/ Rafael S. dos Santos;
- bbb) A enxada e a lança: a África antes dos portugueses/ Aberto Costa e Silva;
- ccc) Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro/ Thomas E. Skidmore;
- ddd) Artes plásticas na Semana de 22/ Aracy Amaral;
- eee) A Mão Afro-Brasileira/ Emanuel Araújo;
- fff) História da arte/ Ernest Gombrich;
- ggg) A arte da África: Obras primas do Museu etnológico de Berlim/ Peter Junge;
- hhh) Dicionário crítico da pintura no Brasil/ José Roberto Teixeira Leite;
- iii) Estética: teoria da formatividade/ Luigi Pareyson;
- jjj) Mostra do Redescobrimento - Arte Afro-brasileira/ Sassouns e
- kkk) As artes e a diversidade étnico-racial na escola básica/ Maria Jose Lopes da Silva.

4.6. Educação Quilombola

Essa última frente se inicia com destaque para a cultura oral presente nos quilombos e por meio da citação da fala de uma mulher do quilombo de Gravataí, no Rio Grande do Sul. Levanta questões acerca da necessidade de organização nos quilombos do nosso país. Em seguida apresenta informações sobre a mamona e sugere atividades que envolvem essa planta na área de Artes, Recreação, Ciências, História, Geografia, Comunicação e Expressão.

1. Atividades Sugeridas:

- a) Interpretação e criação de histórias e fantasias através de produções com barro e argila;
- b) Brincadeiras com o fruto da mamona;
- c) Exploração dos saberes científicos e comunitários a respeito da mamona;
- d) Explicação acerca das condições físicas necessárias para o plantio da mamona e
- e) Apresentação das variações locais e regionais para a nomenclatura da planta “mamona”.

4.7. Síntese Comparativa das recomendações e indicações de todas as modalidades.

A partir da análise feita, apresentamos um quadro com o intuito de comparar as indicações e recomendações propostas na seção Sugestões de Atividades do livro Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-Raciais.

Quadro 15- Síntese das Indicações e Recomendações sugeridas pelo livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais

	Atividades	Vídeos	Poemas	Músicas	Bibliografia
Educação Infantil	15	01	02	03	11
Ensino Fundamental	32	09	07	11	41
Ensino Médio	13	00	00	00	22
Educação de Jovens e Adultos	00	10	00	00	05
Licenciatura	00	00	00	00	65
Educação Quilombola	05	00	00	00	00

As análises realizadas nos permitem afirmar que a modalidade de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, assim como a Educação Quilombola, são as que possuem menos indicações e recomendações para o trato com a educação das relações étnicas e raciais, recebendo maior destaque respectivamente o Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

Portanto, podemos afirmar que a Educação de Pessoas Jovens e Adultos e a Educação Quilombola ocupam o papel de menor destaque nas Sugestões de Atividades. Vale ressaltar, como exposto anteriormente, que na versão digital, no ano de 2006, o item Educação de Jovens e Adultos não consta na seção Sugestões de Atividades. Esse dado nos remete a alguns questionamentos. Essa modalidade foi esquecida? Foi um erro de impressão? Não havia no momento sugestões e indicações a serem feitas?

Apesar do resultado obtido, consideramos que a publicação dessa Proposta Pedagógica é um marco para a educação das relações étnicas e raciais e, se utilizada como referência pelos/as professores/as, poderão desempenhar um papel relevante na luta por uma sociedade menos racista e menos desigual. Porém, esses dados quantitativos nos revelam que há um longo caminho a ser percorrido para que efetivamente a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Educação das Relações Étnicas e Raciais estejam interligadas e tenham o seu espaço respeitado em ambas as frentes.

5. UM CAMINHO A SER PERCORRIDO DE MÃOS DADAS PELA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E PELA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS

Nesse rumo, tenho caminhado. Com nossa gente, aqui mesmo no Brasil, em outras diásporas e em África, vou cada vez melhor entendendo o quanto caminhar é indispensável para viver, apesar das incertezas dos caminhos. Este é o único jeito para quem quer conhecer, compreender, se comunicar, se fazer compreender, tomar ciência do mundo, tornar-se apto para instruir, construir conhecimento, lutar com e pelo seu povo. Quem caminha tem palavra. Caminhar exige mudar de lugar, ensina a compreender o mundo, a grande escola. Mais ainda, leva a atinar como o mundo se constrói, a compreender por quais caminhos mulheres e homens o fazem e refazem. Enquanto a mentalidade funciona, a gente deve aprender e, para isso é preciso ter disposição para percorrer caminhos ainda não concebidos. “Ler é uma forma de caminhar, de ver o mundo, escrever é uma forma de traçar caminhos pelo mundo”, dizia minha avó Affonsina.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Nesta seção nos dedicamos à síntese do caminho que percorremos com o intuito de retomarmos a nossa questão de pesquisa e respondê-la de acordo com os objetivos propostos e o percurso traçado por nós.

Primeiramente justificamos pessoalmente, academicamente e socialmente a relevância da pesquisa proposta e apresentamos a nossa questão pesquisa, os objetivos a serem alcançados, e apontamos o mapa que iríamos seguir.

Em seguida, resgatamos o histórico da Educação de Pessoas Jovens e Adultas em diálogo com a participação da população negra com a intenção de demonstrar que nós sempre fomos ativos e resistimos ao sistema ao qual éramos submetidos, lutamos e continuamos lutando por igualdade de direitos e pelo acesso à educação. Expostos (as) a todas as formas de exclusão e tendo o acesso à educação negada, somos a maioria de analfabetos (as) e educandos (as) da EPJA, portanto, tanto as políticas públicas como as propostas pedagógicas pensadas para essa modalidade precisam considerar esses dados com o objetivo de repensar a EPJA numa perspectiva de educação antirracista. E finalizamos a primeira etapa discursando acerca do modelo social de EJA que defendemos e apontando quatro elementos que precisam ser considerados por Propostas Pedagógicas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Iniciamos a nossa segunda etapa ao apresentarmos todas as fases que implicam a metodologia de análise de conteúdo escolhida e o longo caminho que percorremos, permeado por inúmeras leituras e escolhas, com destaque para as bases teóricas que fundamentam a

metodologia, a escolha do site do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do eixo de Educação de Jovens e Adultos e do Eixo de Diversidade Étnico-Racial. Apresentamos as Propostas Pedagógicas escolhidas e esmiuçamos a aplicação metodológica para cada uma das publicações.

Assim, embasadas teoricamente, iniciamos a nossa pesquisa. Primeiro a parte qualitativa nas Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, em específico na área de Língua Portuguesa, em que comprovamos que não existe um diálogo efetivo com a diversidade étnica e racial. Dando continuidade, apresentamos a análise quantitativa do livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com base na parte de Sugestões de Atividades para a implementação da lei 10.639/03.

A partir das análises mencionadas, fundamentamos a nossa resposta para as questões que guiaram os nossos passos até aqui:

Nas Propostas Pedagógicas, publicadas no site do Ministério da Educação, sobre Educação de Pessoas Jovens e Adultas, qual o papel ocupado pelas questões étnicas e raciais? E no Livro Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, qual o papel ocupado pela Educação de Jovens e Adultos? Existe um diálogo efetivo entre elas?

Em ambos os eixos, podemos responder que essas questões ocupam um papel superficial. Nas Propostas Curriculares para o Primeiro e para o Segundo Segmento, a temática racial é abordada de forma transversal com ênfase nas áreas de Estudos da Sociedade e da Natureza e História e, na Proposta Pedagógica para a Educação das Relações Étnicas e Raciais, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas ocupa um dos papéis de menor destaque no que se relaciona a sugestões de atividades para a efetivação da lei 10.639/03. Portanto, esses dois eixos não possuem um diálogo efetivo que represente uma intersecção entre os dois termos.

No decorrer das análises mencionadas, em específico do eixo de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, detectamos elementos para a educação das relações étnicas e raciais, mas que não são considerados pela equipe. Esses dados nos remetem à falta de diálogo entre pesquisadores de EPJA e pesquisadores das diversidades étnicas e raciais. Caso essas duas frentes dialogassem, entendemos que esses limites seriam superados.

Em relação ao livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, consideramos um descaso o fato de a frente de Educação de Jovens e Adultos não estar disponibilizada na versão digital, pois caso educadores/as tenham acesso somente a essa

fonte ficarão impedidos de acessar as indicações e recomendações presentes na versão impressa. E apontamos a grave lacuna de não haver nem sequer uma sugestão de atividade didática, pois o campo da EPJA historicamente é prejudicado pela falta de materiais didáticos.

Vale ressaltar mais uma vez que as propostas apresentadas são consideradas um grande avanço para as questões étnicas e raciais e para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, porém, possuem limitações que precisam ser consideradas e revistas.

Diante disso, findamos esta pesquisa de dissertação com a certeza de que há um longo caminho para percorrermos na luta por parcerias e diálogos efetivos entre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Educação das Relações Étnicas e Raciais, visto que ambas possuem objetivos comuns que são a superação de exclusões e de desigualdades e a garantia de igualdade de oportunidades.

Ao concretizarmos esta pesquisa, não temos a intenção de apenas fazer denúncia, pois, de acordo com Freire (1997), as denúncias não contribuem para uma transformação social se não forem acompanhadas de anúncios e possibilidades. Portanto, para que essas limitações venham a ser superadas, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Educação das Relações Étnico-Raciais precisam caminhar de mãos dadas. E o início dessa caminhada é o reconhecimento pelas diferentes instâncias da sociedade envolvidas na elaboração de Propostas Pedagógicas, materiais didáticos, pesquisas científicas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e para a Educação das Relações Étnicas e Raciais – de que o sujeito principal de suas ações são também pessoas negras que historicamente foram e são desconsideradas, desrespeitadas e espezinhas em nosso país, mas que em nenhum momento deixaram de lutar ativamente por igualdade de oportunidades.

No contexto da nossa pesquisa, apontamos que cabe a todos/as, sejam eles/as promulgadores/as da lei, elaboradores/as de propostas, pesquisadores/as, educandos/as, educadores/as, militantes, governantes etc., a busca pelo estabelecimento de diálogo em que todos/as possam ser ouvidos de forma que se garanta democraticamente a representatividade de todos/as na elaboração de Propostas Pedagógicas.

Aos órgãos governamentais necessariamente cabe o investimento nos cursos de formação inicial de Pedagogia e Licenciaturas, na formação continuada de professores e professoras, em pesquisas científicas nas áreas de Diversidade Étnico-Racial e Educação de Pessoas Jovens e Adultas, na elaboração de material didático, entre outras ações. E, para que isso aconteça, nós educadores/as temos um papel importante e precisamos rever a nossa postura, de acordo com Gomes (2007):

Diante da realidade social, histórica e cultural da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil, já não cabe mais às educadoras e aos educadores da EJA aceitar a questão racial só como mais um desafio. A nossa responsabilidade social como cidadãos e cidadão exige mais. Cobra-nos uma postura, uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação de jovens e adultos que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis a qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático. Cobra-nos, inclusive, o debate sobre o efeito das políticas públicas educacionais de caráter universal na garantia dos direitos sociais aos sujeitos pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, com histórico de exclusão em nosso país. (p.102).

Esse posicionamento exige de nós, educadores/as, pesquisadores/as negros e não negros, edificarmos outros tipos de relações, o que implica nos educarmos o tempo inteiro e lutarmos por uma educação ao longo da vida e antirracista. Sendo assim, que cada um e cada uma de nós possamos fazer a nossa parte, seja dentro da nossa sala de aula, seja em espaços de educação não-formal, seja em ambientes acadêmicos, nos Movimentos Negros Unificados, nas mesas de bar, na nossa família, no supermercado, nas ruas, entre pessoas negras e não negras:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2001, p. 9).

Portanto, a luta é de todos nós, o caminho a ser percorrido é longo, e, à medida que nos comprometemos com a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e nos formamos para tal, também formamos os nossos/as educandos/as, que formam os seus familiares e membros da comunidade, e, dessa forma, aumentamos as pessoas envolvidas na caminhada, com menos chances de nos perdermos e com mais chances de atingirmos o nosso destino. Nas palavras de Freire (1999):

(...) não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável, o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, homens e mulheres. A utopia implica esta denúncia e este anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando a produção do futuro antes anunciado é agora um

novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua. (p.47)

Depois de realizar esta pesquisa, posso afirmar que foi de profunda aprendizagem profissional e humana, pois profissionalmente, como educadora e pesquisadora iniciante, estar em contato com essa vasta literatura despertou ainda mais o meu interesse por estudar profundamente a Educação de Pessoas Jovens e Adultas vinculada às questões étnicas e raciais, pois acredito que, ao estarem juntas, elas podem avançar politicamente e se fortalecer na busca pela superação de exclusões e pela igualdade de oportunidades, o que implica não apenas a ocupação de bancos nas salas de aula, obtenção de diploma, mas também permitir que expressem com orgulho e satisfação seu pertencimento étnico e racial e tenham suas identidades valorizadas e respeitadas.

Nesse sentido, ora, ao realizar as minhas leituras e nos momentos de reflexão, me orgulhava por fazer parte da história dessas pessoas tão bonitas, sofridas, lutadoras, e ora me entristecia com os dados estatísticos, por ter uma mãe negra e com pouca escolaridade, assim como outros familiares, e saber que o caminho é difícil. Mas, em nenhum momento deixei de ser utópica, pois acredito que as utopias se fazem presentes em cada passo e não se encerram com esta pesquisa de mestrado.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, S. B. **Pensando multiculturalmente sobre a Educação de Jovens e Adultos:** um estudo de caso no sistema municipal do Rio de Janeiro. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, S.A.P.B. **Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX.** In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da educação do negro e outras histórias. Brasília, DF: MEC/Secad, 2005. (Coleção Educação para Todos).
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Estudos e Pesquisas:** Informação demográfica e socioeconômica - 26. Síntese de indicadores sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira - 2009. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta 28/09/2012. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinte_seindicsociais2010/default_tab.shtm.
- _____. Ministério da Educação. **Confintea VI:** Marco da Ação de Belém. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001910/191054por.pdf>. Acesso em junho de 2012.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Resolução CNE/CEB 01. D.O.U. de 3 de julho de 2000.
- _____. Ministério da Educação. **Educação para Jovens e Adultos:** proposta curricular – 1º Segmento. São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 2001.
- _____. Ministério da Educação. **Educação para Jovens e Adultos:** proposta curricular – 2º Segmento. São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos:** alunas e alunos da EJA. Brasília, DF: MEC/Secad, 2006.
- BRITO, R. S. **Masculinidades, raça e fracasso escolar:** narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. 2009. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CAVALCANTE, M. H. K. **Nas tessituras da Educação de Jovens e Adultos:** identidade cultural, currículo e o Projeto Escola Zé Peão. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

CONSTANTINO, F. de L. **Comunidades de aprendizagem**: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola. 2010. 238 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CORREIA, R.S. **Reflexões acerca dos sujeitos da EJA e abordagem das questões étnico-raciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2010. 54 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

COSTA, E.V. **Da colônia à senzala**. São Paulo: Unesp, 1998.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco; MEC, 2001.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.** [online]. vol.26, n.92, p. 1115-1139, 2005.

_____. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/Secad, 2005. (Coleção Educação para Todos).

DOMINGUES, P. **Um "templo de luz"**: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14134782008000300008&lng=en

&nrm=iso>. Acesso em: nov. 2011.

ELBOJ, C.S. *et al.* **Comunidades de aprendizaje**: transformar la educación. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2002.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. Vol. 1. São Paulo: Ática, 1978.

_____. **Aspectos da educação na sociedade tupinambá**. In: SCHADEN, Egon (Org.). *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FERNANDEZ, O. M. **Modelos de educación de personas adultas**. Barcelona: El Roure, 1997.

FLECHA, R. **Educación de las personas adultas**: propuestas para los años noventa. 2.ed. Barcelona: El Roure, 1994.

FLECHA, R.; MELLO, R. R. **A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas**: perspectiva dialógica. *Revista Faeeba*, v.20, p.1-16, 2012.

FRANZI, J. **Experiência e educação:** contribuições de Paulo Freire para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

FREIRE, A. M. A. **História do analfabetismo.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem:** a construção da dialogicidade na sala de aula. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

GOHN, M. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf> >. Acesso em: maio 2012.

GOMES, M. **Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS):** arte-educação e identidades étnico-raciais afro-brasileira. 2007. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GOMES, N.L. **Educação de Jovens e Adultos e questão racial:** algumas reflexões iniciais. Diálogos na educação de jovens e adultos. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HABERMAS, J.. **Faktizität und Geltung.** Beitrage zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. 4. ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.

HADDAD, S. **A participação da sociedade civil brasileira na Educação de Jovens e Adultos e na CONFINTEA VI.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.41, p.355-397, maio/ago.2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago.2000.

HENRIQUES, R. IRELAND, T. **A política de Educação de Jovens e Adultos no governo Lula.** Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/Secad, 2005. (Coleção Educação para Todos).

MEDINA FERNANDEZ, Oscar. **Modelos de educación de personas adultas.** Barcelona: El Roure, 1997.

MEKSENAS, P. **O uso do material didático e a pedagogia da comunicação.** In: PENTEADO, H. D. Pedagogia da Comunicação: teoria e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MERCÊS, L. A. S. **Histórias cruzadas:** leituras de mulheres negras da EJA. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

MESSIAS, E. P. **Produção políticas de promoção da igualdade racial no âmbito educacional na cidade do Recife:** trajetórias e contradições na luta por reconhecimento da população negra. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MOURA, D.C. **Leitura e identidades étnico-raciais:** reflexões sobre práticas discursivas na Educação de Jovens e Adultos. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Apresentação.** In: Superando o Racismo na Escola. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, 2001. p. 7-12

NOGINO, S.B. **Identidade cultural e ensino de história em Educação de Jovens e Adultos.** 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, A.C.L. **O ponto de parada:** racismo na escola, alunos negros na EJA. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Alagoas, 2008.

PASSOS, J.C. **Juventude negra na EJA:** os desafios de uma política pública. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PINTO, R.P. **Movimento negro e educação:** a ênfase na identidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.

ROMÃO, J. Educação, instrução e alfabetização de adultos no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília, DF: MEC/Secad, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SANTOS, C.M.D. **Identidades evidenciadas na fala-em-interação em aulas de alfabetização de jovens e adultos.** 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

SILVA, G. ARAÚJO, M. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso:** escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da educação do negro e outras histórias. Brasília, DF: MEC/Secad, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SILVA, N.N. **Juventude, EJA e relações raciais**: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. 2009. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, P.B.G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

TORRES, R.M.. **Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida**. Revista Interamericana de Educación de Adultos, nº 1, 2006.