UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PEDRO DE SOUZA SANTOS

**A História da África e cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos
da Educação de Jovens e Adultos**

São Paulo

2018

PEDRO DE SOUZA SANTOS

**A História da África e cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da Educação
de Jovens e Adultos**

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Área de Concentração: História e Historiografia da
Educação.

Orientador: Nelson Schapochnik

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.34	Santos, Pedro de Souza
S237h	A História da África e cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da educação de jovens e adultos / Pedro de Souza Santos; orientação Nelson Schapochnik. São Paulo: s.n., 2018. 276 p. ils.; graf.; tabs.; anexos Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História e Historiografia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Livro didático 2. Educação de jovens e adultos 3. História da África 4. Lei 10.639/2003 I. Schapochnik, Nelson, orient.

Nome: Pedro de Souza Santos

Título: A História da África cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Profº. Drº. Nelson Schapochnik.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu orientador Nelson Schapochnik pela confiança, atenção, por indicar caminhos para a realização da pesquisa e pelas conversas descontraídas sobre música.

Agradeço às professoras Circe Bittencourt e Maria Cristina Wissenbach pelas aulas esclarecedoras, cativantes e desafiadoras e pela generosa contribuição na banca de qualificação, com correções precisas e indicações de caminhos para pesquisa.

Agradeço à professora Tânia Celestino que me abriu as portas para a Literatura africana de língua portuguesa e pela sua generosidade em indicar uma bibliografia que pudesse colaborar com a pesquisa.

Agradeço aos colegas da Pós-Graduação com quem tive a oportunidade de compartilhar conhecimentos, experiências e boas conversas, particularmente, o Marsilvio, Bruno, Sandra, Rai, Renato, Afonso e José.

Agradeço aos colegas da EMEF Sócrates Brasileiro e da EMEB Marly Buissa pela oportunidade de conversar sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Agradeço aos amigos de longa data Valdir e Zé Luis pelo apoio e exemplo de militância na escola pública.

Agradeço aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos com riquíssimas experiências de vida e histórias de superação que me inspiraram.

Agradeço aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação pela eficiência, zelo e solicitude no atendimento ao público.

Agradeço ao amigo Wellington pelo auxílio técnico nos momentos mais delicados do trabalho.

Agradeço à Comissão de bolsa de estudos da Diretoria de Ensino de Jacareí que viabilizou junto a Secretaria da Educação de São Paulo o auxílio financeiro para realização da pesquisa.

Agradeço aos funcionários da secretaria da Escola Major Guilhermino pelos préstimos no envio dos relatórios para Comissão de bolsa.

Agradeço à minha mãe Diva, mulher negra e ex-aluna da EJA, pela lição de vida, pelas palavras lúcidas de encorajamento e pelo carinho de sempre.

Por fim, agradeço a minha companheira Ana pelo amor!

A África tem uma história.

Joseph Ki-Zerbo

RESUMO

SANTOS, Pedro de Souza. A História da África cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, 2018 – Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

Este estudo de caráter bibliográfico e documental tem como objetivo, à luz da Lei nº 10.639/2003, analisar as formas de materialização da História da África cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo. Para tanto, o corpus documental analisado constituiu-se de seis coleções didáticas: duas coleções didáticas aprovadas no primeiro PNLD EJA de 2011 – Coleção Tempo de Aprender História (IBEP, 2009) e Coleção Viver, Aprender História (Global 2009); os Cadernos de História do Programa São Paulo Faz Escola (SEE/SP, 2009); o livro de História da Coleção EJA Mundo do Trabalho (SEE/SP, 2012); a Coleção Cadernos de EJA (MEC, 2007); e, a Coleção ENCCEJA (MEC, 2006). Na pesquisa, analisou-se a trajetória dos programas do livro didático no Brasil, as diretrizes do PNLD EJA 2011 contidas no Edital de avaliação das obras didáticas, o Guia do livro didático para EJA e a História das editoras Global e IBEP e sua vinculação com a produção didática para EJA. Noutro momento, com referências da História do Currículo e da História do Livro Didático, a análise se deteve na caracterização das seis coleções didáticas, com especial atenção para o tipo de formatação, disposição dos conteúdos, autoria, equipe editorial e a metodologia pedagógica. Na outra ponta, promoveu-se a análise da diversidade que compõe a EJA, com a descrição das particularidades dos grupos de alunos presentes nesta modalidade de ensino. Por fim, com base na historiografia sobre a África, diáspora africana e escravidão, promoveu-se a análise das coleções com o objetivo de identificar a presença da História da África e cultura africana e afro-brasileira, como nos livros didáticos da EJA esse tema é referendado e de que maneira os textos didáticos dialogaram com essa historiografia.

Palavras-chave: Livro Didático de História; Educação de Jovens e Adultos; História da África; Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

SANTOS, Pedro de Souza. History of Africa African and Afro-Brazilian culture in textbooks of Youth and Adult Education. São Paulo, 2018 - Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

This bibliographical and documental study objectifies, pursuant to the Law nº 10.639/2003, to analyze the forms of materialization of the History of Africa African and Afro-Brazilian culture in textbooks from the Education of Young and Adults of the 2nd Cycle of Elementary Education and the High School of the State Public Network from São Paulo. To do so, the documental corpus analyzed is comprised of six teaching collections: two teaching collections approved in the first PNLD EJA of 2011 – Collection Time of Learning History (IBEP, 2009) and Collection Living, Learning History (Global 2009); the History Notebooks of the São Paulo Faz Escola Program (SEE / SP, 2009); the book of History of the EJA Collection of the World of Work (SEE / SP, 2012, the Collection of EJA Books (MEC, 2006), and the ENCCEJA Collection (MEC, 2002). textbook in Brazil, the guidelines of the PNLD EJA 2011. contained in the Edital of evaluation of the didactic works, the Guide of the didactic book for EJA and the History of the publishers Global and IBEP and its connection with the didactic production for EJA. At another moment, with references to Curriculum History of the History of the Didactic Book, the analysis was restricted in the characterization of the six teaching collections, with especial attention to the type of formatting, content placement, authorship, editorial staff and the pedagogical methodology. At the other end, it was fostered the analysis of diversity that composes the EJA, with description of the features of the student groups present in this teaching modality. Finally, based on the historiography about Africa, African diaspora and slavery, it was fostered the analysis of the collections with the objective of identifying the presence of African History African and Afro-Brazilian culture in those collections, how in the textbooks of EJA this theme is endorsed and in which way the textbooks dialogued with this historiography.

Keywords: History textbook; Educação de Jovens e Adultos; African History; Law 10.639/2003.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL – Associação Brasileira do Livro
ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ABRELIVROS - Associação Brasileira dos Editores de Livros
ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação
CEA - Campanha de Educação de Adultos
CNME - Campanha Nacional de Material de Ensino
CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Diversidades
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEDU - Centro de Educação
CEAFRO - Centro do Estudante Afro-brasileiro
CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CUT - Central Única dos Trabalhadores
CADARA - Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático
CONFITEA - Conferências Internacionais de Educação de Adultos
CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
COEJA - Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CENP - Coordenadoria de Normas Pedagógicas
COPIR - Coordenadoria de Educação para Promoção da Igualdade Racial
DEJA - Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DNE - Departamento Nacional de Educação
DACC - Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências
DE - Diretoria de Ensino
ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENCCEJA- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar
FEUSP - Faculdade de Educação da universidade de São Paulo
FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique
FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar
FAE - Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDAP - Fundação do Desenvolvimento Administrativo
Fundação CASA - Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
IMESP - Imprensa Oficial do Estado de São Paulo
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
INEDUC - Instituto Nacional de Educação e Cultura
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IHGB - Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPECE - Instituto de Pesquisas, Estudos, Cultura e Educação
IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IPT - Instituto de Pesquisas Tecnológicas
INL - Instituto Nacional do Livro
ISBN- International Standard Book Number
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LA - Liberdade Assistida
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
LD - Livro didático
MESA - Mesa Diretora da Câmara dos Deputados
MEC - Ministério da Educação
MRE - Ministério das Relações Exteriores
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAIA - Núcleo de Atendimento Integrado de Americana
ONG – Organização Não Governamental
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNE - Plano Nacional de Educação
PUC - Pontifícia Universidade Católica
PROEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos
PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNLD EJA- Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PBA - Programa Brasil Alfabetizado
PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PL - Projeto de Lei
SEB - Secretarias de Educação Básica
SEDH - Secretaria de Direitos Humanos
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SESU - Secretaria de Ensino Superior
SEPPIR - Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SME - Secretaria Municipal de Educação
SEED - Secretaria da Educação do Estado do Paraná
SEMED - Secretaria Municipal da Educação de Maceió
SEDCTI – Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
SIMAD - Sistema de Material Didático
SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância
UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNITRABALHO - Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho
UFAL - Universidade Federal de Educação Alagoas
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
USAID - United States Agency for International Development
USP - Universidade de São Paulo
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa e primeira página- A Nova Escolha do Livro Didático.....	61
Figura 2: Coleção EJA História – 3º e 4º Ciclos. Editora Ática – Programa Fazendo Escola EJA.....	65
Figura 3: Guia do PNLA 2008 – volume único.....	66
Figura 4: Guia PNLD EJA 2011- Volume único.....	81
Figura 5: Capas da Coleção Viver, Aprender.....	91
Figura 6: Marcação sobre o texto	93
Figura 7: Equipe editorial – Editora Global/Ação Educativa.....	95
Figura 8: Capas da coleção Tempo de Aprender.....	97
Figura 9: Equipe editorial - IBEP	101
Figura 10: Capas da Coleção EJA Mundo do Trabalho - 6º ano.....	102
Figura 11: Concepção e elaboração dos conteúdos da coleção EJA Mundo do Trabalho.....	105
Figura 12: Jornal do Aluno e Revista do Professor do Programa São Paulo Faz Escola	106
Figura 13: Divulgação da entrega do Caderno do Aluno.....	109
Figura 14: Capas do caderno Educação de Jovens e Adultos Orientações para o Professor .	111
Figura 15: Atividade modificada – Ensino Fundamental	112
Figura 16: Quadro resumo das situações de aprendizagem e atividades sugeridas.....	114
Figura 17: Capa do Caderno do Aluno	115
Figura 18: Contracapa - Coleção São Paulo Faz Escola.....	116
Figura 19: Capas - livro do Aluno e Livro do Professor.....	119
Figura 20: Expediente – Coleção Cadernos de EJA.....	120
Figura 21: Capas dos Livros do Estudante do Ensino Fundamental e Médio.....	123
Figura 22: Expediente – Coleção ENCCEJA.....	125
Figura 23: Fluxograma de produção do LD	133
Figura 24: Tráfico transatlântico	173
Figura 25: A escravidão no Brasil colonial.....	175
Figura 26: Resistência cultural africana.....	176
Figura 27: Origens dos escravos trazidos para o Brasil.....	180
Figura 28: Rotas do tráfico negreiro – século VII - XIX	184
Figura 29: Situação de Aprendizagem 3 – Abolição e imigração	190
Figura 30: Situação de Aprendizagem 1 – Imperialismos, Gobineau e o racismo.....	192
Figura 31: Depoimentos de escravos brasileiros.....	193
Figura 32: Capítulo 3- O valor da memória	195
Figura 33: Capítulo 3 – Terras quilombolas.....	196
Figura 34: Capítulo 3 – Tráfico transatlântico	197
Figura 35: Partilha da África - 1914	201
Figura 36: Cronologia de independência dos países africanos.....	202
Figura 37: Situação de Aprendizagem 3 – África, o berço da humanidade.....	203
Figura 38: Situação de Aprendizagem 1- Imperialismo e colonialismo no século XIX	204
Figura 39: Atividade – Ser mulher negra e trabalhadora.....	210
Figura 40: Negras de tabuleiro	210
Figura 41: Patrimônio cultural.....	213

Figura 42: Festas populares tradicionais	214
Figura 43: Busto do Rei Ifê	215
Figura 44: João Cândido	216
Figura 45: Sueli Carneiro	216
Figura 46: Rapper Nega Gizza	217
Figura 47: Rapper MV Bill	218
Figura 48: Um olhar sobre a periferia	218
Figura 49: Movimentos culturais na periferia	220
Figura 50: Direitos e cidadania	221
Figura 51: A artesã	222
Figura 52: Crianças aguardam distribuição de alimentos	222
Figura 53: Cana de açúcar	223
Figura 54: Trabalho escravo	224
Figura 55: Trabalho e consumo	224
Figura 56: Líderes negros	226
Figura 57: Organização do trabalho	227
Figura 58: Situação de Aprendizagem 2 – O Brasil Urbano de Debret	228
Figura 59: Situação de Aprendizagem 1 – Revolta dos Malês	229
Figura 60: Organização social feminina	230
Figura 61: Cultura juvenil	230
Figura 62: Desigualdade racial	231
Figura 63: Mulheres da terra	232
Figura 64: Fazem mais e ganham menos	232
Figura 65: Fontes de pesquisa	233
Figura 66: Mundo urbano e industrial	233

LISTA DE QUADROS, TABELAS e GRÁFICOS

Quadros

Quadro 1: Produção discente sobre a EJA (1986 – 1998)	27
Quadro 2: Trabalhos publicados sobre o livro didático de História (1980 – 2005)	28
Quadro 3: Produção discente sobre a imagem do negro no LD (2003-2013).....	32
Quadro 4: Produção discente sobre o livro didático na EJA (2004 – 2013)	36
Quadro 5: Temas abordados na produção discente sobre o LD na EJA (2005 – 2013)	39
Quadro 6: Estrutura editorial do Livro do Aluno e do Manual do Educador – PNLD EJA	70
Quadro 7: Avaliadores de História – PNLD EJA 2011	72
Quadro 8: Componentes curriculares mínimos	76
Quadro 9: Calendário de atendimento do PNLD EJA	81
Quadro 10: Divisão interna dos conteúdos do livro de Ciências Humanas: História e Geografia	92
Quadro 11: Divisão interna dos conteúdos do livro de História.....	98
Quadro 12: Divisão interna dos conteúdos do livro de História – EJA Mundo do Trabalho	103
Quadro 13: Critérios para constituição de matrizes de referência	108
Quadro 14: Estrutura da Coleção Cadernos de EJA.....	117
Quadro 15: Textos e atividades - Caderno do Aluno e Caderno do Professor.....	118
Quadro 16: Competências e habilidades fundamentais	124
Quadro 17: Formação acadêmica e campo de atuação dos autores de LDs.....	127
Quadro 18: Profissões exercidas pelos alunos.....	143
Quadro 19: Profissões mais visadas pelos alunos da EJA	144
Quadro 20: Motivos para interromper os estudos.....	144
Quadro 21: Motivos para voltar a estudar.	145
Quadro 22: Impacto de ter deficiência no Brasil.....	151

Tabelas

Tabela 1: PNLA 2010 - Valores de aquisição por título e por editora	67
Tabela 2: PNLD EJA 2011 – Valores de aquisição por editora	68
Tabela 3: Aulas previstas para o Ensino Fundamental	107
Tabela 4: Idade em que começou a trabalhar	144
Tabela 5: Taxa de analfabetismo da população de 10 anos ou mais de idade, por sexo, segundo cor/raça e faixa etária - Brasil, 1995 a 2015	147
Tabela 6: Média de anos de estudo da população, por sexo, segundo cor/raça e.....	148
Tabela 7: Pessoas de 15 anos ou mais de idade que freqüentam cursos de Educação de Jovens e Adultos ou supletivo, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino, grupos de idade, cor ou raça e sexo, segundo as grandes regiões – 2011.	149
Tabela 8: Número de matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino	153
Tabela 9: Matrículas da Educação Básica, por Cor/Raça, segundo a Etapa/Modalidade.....	156
Tabela 10: Velocidades de redução de taxas de desigualdades entre negros e brancos	157

Gráficos

Gráfico 1: Pessoas com pelo menos uma deficiência, por sexo e raça ou cor (%).....	150
Gráfico 2: Taxas de alfabetização de pessoas com pelo menos uma.....	151
Gráfico 3: Evolução das matrículas na Educação Especial – Brasil – 1998 – 2006.	152
Gráfico 4: Matrículas em turmas em unidades de internação, por modalidade de ensino	160

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA	26
1.1 O estado da arte em pesquisas sobre a EJA, o livro didático de História e a população afro-brasileira no livro didático	26
1.2 A produção acadêmica sobre o livro didático na EJA	34
1.2.1 O que revela a produção acadêmica sobre o livro didático na EJA?	39
CAPÍTULO 2- PROGRAMAS DE FOMENTO, AVALIAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL	51
2.1 Histórico dos programas de distribuição de livros didáticos no Brasil	52
2.2 A Educação de Jovens e Adultos nos programas de Livros Didáticos.	63
2.3 O Edital do Programa Nacional do Livro Didático - EJA 2011.	69
2.4 O Guia do Programa Nacional do Livro Didático - EJA 2011	78
CAPÍTULO 3 - COLEÇÕES DIDÁTICAS: EDITORAS, AUTORES E LEITORES.....	84
3.1 Editoras.....	85
3.1.1 Editora Global	85
3.1.2 Grupo IBEP.....	87
3.2 Coleções didáticas para EJA.....	89
3.2.1 Coleção Viver, Aprender	90
3.2.2 Coleção Tempo de Aprender	96
3.2.3 Coleção EJA Mundo do Trabalho	101
3.2.4 Coleção São Paulo Faz Escola	106
3.2.5 Coleção Cadernos de EJA	116
3.2.6 Coleção ENCCEJA	121
3.3 Autores de livros didáticos	126
3.3.1 Trajetórias com a escrita de materiais didáticos	128
3.3.2 Concepções sobre o livro didático	130
3.3.3 Relação autor e editor.....	132
3.3.4 Definições sobre a EJA	136
3.3.5 Conteúdos de História da África.....	137
3.3.6 Experiência na Educação de Jovens e Adultos e com o ensino de História da África..	139
3.4 Leitores da Educação de Jovens e Adultos.....	141
3.4.1 Alunos idosos na Educação de Jovens e Adultos	145
3.4.2 Aluno com alguma deficiência incluído na Educação de Jovens e Adultos	149

3.4.3 Alunos LGBT na Educação de Jovens e Adultos	153
3.4.4 Alunos negros na Educação de Jovens e Adultos.	155
3.4.5 Jovens em medidas socioeducativas na Educação de Jovens e Adultos.	159
CAPÍTULO 4 - A ÁFRICA NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS	162
4.1 Diáspora africana nas coleções didáticas	171
4.1.1 A diáspora africana na Coleção Viver, Aprender	171
4.1.2 A diáspora africana na Coleção Tempo de Aprender	179
4.1.3 Diáspora africana na Coleção EJA Mundo do Trabalho	183
4.1.4 Diáspora africana na Coleção São Paulo Faz Escola	187
4.1.5 Diáspora africana na Coleção Cadernos de EJA.....	192
4.1.6 Diáspora africana na Coleção ENCCEJA	194
4.2 História da África nas coleções didáticas.....	198
4.2.1 A História da África na Coleção EJA Mundo do Trabalho	200
4.2.2 A História da África na coleção São Paulo Faz Escola.....	203
4.3 Mulheres negras nas coleções didáticas	205
4.3.1 Mulheres negras na Coleção Viver, Aprender.....	207
4.3.2 Mulheres negras na Coleção Cadernos de EJA	208
4.4 Imagens sobre a África, africanos e afro-brasileiros nas coleções didáticas.....	211
4.4.1 Imagens sobre a África, africanos e afro-brasileiros na Coleção Viver, Aprender	212
4.4.2 Imagens sobre a África, africanos e afro-brasileiros na Coleção Tempo de Aprender	221
4.4.3 Imagens sobre a África, africanos e afro-brasileiros na Coleção EJA Mundo do Trabalho	226
4.4.4 Imagens sobre a África, africanos e afro-brasileiros na Coleção São Paulo Faz Escola	227
4.4.5 Imagens sobre a África, africanos e afro-brasileiros na Coleção Cadernos de EJA.....	229
4.4.6 Imagens sobre a África, africanos e afro-brasileiros na Coleção ENCCEJA.....	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
REFERÊNCIAS	242
Fontes	242
Legislação.....	244
Bibliografia.....	250
ANEXOS.....	273

INTRODUÇÃO

Aquele que é senhor do livro é senhor da educação¹.

Este estudo de caráter bibliográfico e documental tem como objetivo, à luz da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, analisar as formas de materialização da História da África cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos (LD) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 2º Ciclo do Ensino Fundamental² e do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo. Para tanto, o corpus documental analisado constituiu-se de seis coleções didáticas: duas coleções didáticas aprovadas no primeiro Programa Nacional do Livro Didático para EJA de 2011(PNLD EJA) – Coleção *Tempo de Aprender* de História (2009, 2ª ed.) da Editora IBEP e Coleção *Viver, Aprender* de História (2009, 1ª ed.) da Editora Global; os Cadernos de História do *Programa São Paulo Faz Escola* (2009) da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE); o livro de História da Coleção *EJA Mundo do Trabalho* (2012) produzida pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação de São Paulo (SEDCTI); a Coleção *Cadernos de EJA* (2007) produzida pelo Ministério da Educação(MEC) em parceria com Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (UNITRABALHO) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); e, a Coleção *ENCCEJA* (2006) produzida pelo MEC em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O marco inicial da pesquisa é o ano de 2004, momento em que foi homologado o Parecer CNE/CP 03 que originou a Resolução CNE/CP 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o parecer se constituiu como um documento orientador das mudanças demandadas pela Lei 10.639/2003 nas escolas, e o limite da pesquisa é o ano de 2013, período marcado pela realização de diversos balanços com o objetivo de identificar as mudanças promovidas na educação nacional decorridos dez anos da homologação da lei. O ano de 2013 marca também o final do período de abrangência do PNLD EJA 2011.

Na pesquisa, analisou-se a trajetória dos programas de LD no Brasil até a constituição do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e

¹ CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, v. 12, n. 24, Jan/Abr 2008, p. 12.

² O segundo ciclo corresponde do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

posteriormente o PNLD EJA, as diretrizes do PNLD EJA 2011 contidas no *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras e coleções didáticas para o PNLD EJA 2011*, as resenhas dos livros presentes no *Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA*, documento elaborado para subsidiar a escolha do LD pelo professor e a história das editoras Global e IBEP, bem como a experiência dessas editoras com a produção didática para EJA. Noutro momento, com referência na História do Currículo e na História do Livro e do LD, a análise se deteve na caracterização das seis coleções didáticas, com especial atenção para o tipo de formatação, disposição dos conteúdos, autoria, equipe editorial e a metodologia pedagógica. Em outra direção, com o intento de identificar o perfil dos leitores da EJA, com base nos aportes teóricos da prosopografia³ promoveu-se a análise da diversidade que compõe a EJA, com a descrição das especificidades dos grupos de alunos presentes nesta modalidade de ensino. Por fim, apoiando-se na historiografia sobre a África, diáspora africana e escravidão, promoveu-se a análise das coleções didáticas com o propósito de identificar as formas de materialização da História da África cultura africana e afro-brasileira nesse conjunto didático e a maneira como os conteúdos dialogaram com a produção historiográfica.

O interesse pelo tema se justifica pelo longo contato com o ensino de História para turmas de EJA, que possibilitou identificar as adaptações e a escassez de materiais didáticos para essa modalidade de ensino e pela quase ausência de estudos sobre as determinações da Lei 10.639/2003 no que se refere aos conteúdos de LDs destinados a alunos da EJA. Diante do exposto, realizou-se em 2013 um levantamento com interesse em identificar quais eram os LDs do componente curricular História utilizados nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo que ofertavam a modalidade de ensino EJA para o 2º Ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No levantamento, foram identificadas quatro coleções didáticas destinadas a EJA - a *Coleção EJA* da Editora Ática, a *Coleção EJA* da Editora FTD, a coleção *Viver, Aprender* da Editora Global e a coleção *Tempo de Aprender* da Editora IBEP. Feito isso, procedeu-se à leitura e análise dos livros o que possibilitou identificar que as coleções didáticas das editoras Ática e FTD, apesar de estarem inseridas no Programa *Fazendo Escola – EJA*⁴, da SEE/SP, eram simplificações claras de outras congêneres utilizadas no ensino

³ A prosopografia é a investigação das características comuns de um grupo de atores na história por meio de um estudo coletivo de suas vidas. O método empregado constitui-se em estabelecer um universo a ser estudado e então investigar um conjunto de questões uniformes – a respeito de nascimento e morte, casamento e família, origens sociais e posição econômica herdada, lugar de residência, educação, tamanho e origem da riqueza pessoal, ocupação, religião, experiência em cargos e assim por diante. (STONE, 2010, p.115)

⁴ O Fazendo Escola é um programa ações pedagógicas voltadas para o Ensino fundamental da EJA desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (SECAD), no âmbito dos estados e municípios. O FNDE é o responsável pelo suporte financeiro, normatização, coordenação, monitoramento, fiscalização, cooperação técnica e avaliação da aplicação de recursos. (FUNARI, 2008, p. 85)

regular, como bem observou Takeuchi (2005), quando analisou as coleções didáticas disponíveis para EJA. Outro dado importante é que ambas as coleções não eram mais utilizadas nas escolas. Dessa forma, após essas informações, as coleções das editoras Ática e FTD foram descartadas da pesquisa.

Com relação às coleções das editoras IBEP e Global, identificou-se que foram elaboradas visando atender a especificidade da EJA e que haviam sido aprovadas no PNLD EJA 2011, tendo sido distribuídas para todas as escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Num segundo momento, identificou-se que no ano de 2010 a SEE/SP implantou na EJA os *Cadernos do Programa São Paulo Faz Escola* (apostilas) produzidas para os alunos do ensino regular. Para promover a adaptação desse material didático para alunos jovens, adultos e idosos a SEE elaborou o “Caderno de Orientações para o Professor” para ser utilizado pelos professores que trabalhavam com turmas de EJA do 2º Ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesse material havia indicação dos conteúdos das apostilas que deveriam ser trabalhados e quais seriam suprimidos nas aulas. Devido à abrangência desse material nas escolas e particularmente nas que ofertavam EJA e de que esse material está referendado no *Currículo Oficial de São Paulo* decidiu-se por incluí-lo na pesquisa. Ainda, no âmbito da SEE/SP, resolveu-se por incorporar neste estudo, a coleção *EJA Mundo do Trabalho*, visto que durante o período de 2012 a 2013 a coleção havia sido bastante divulgada por meio das Diretorias de Ensino (DEs) em todas as escolas ofertantes de EJA, inclusive, na ocasião houve certa pressão para que esse material fosse amplamente divulgado e utilizado nas escolas.

Por último, incluiu-se na pesquisa dois conjuntos didáticos para EJA elaborados pelo MEC – Coleção *ENCCEJA* e a Coleção *Cadernos de EJA*. Ambas, estão disponíveis em *Portable Document Format* (PDF) no *site* do MEC para livre utilização de professores e alunos em sala de aula. Outros dois fatores que motivaram a inclusão dessas obras foram, por um lado, na elaboração dessas coleções houve a mobilização de grande número de pesquisadores de diversas áreas, ligados a renomadas universidades e, por outro lado, a forma como as coleções foram organizadas é bem distinta das demais coleções elaboradas para EJA, apresentando-se dividida por temas e com uma proposta didática flexível, rompendo com a divisão seriada tradicional do currículo.

Feito isso, direcionou-se a atenção e esforços em definir qual ou quais aspectos dos LDs da EJA deveriam ser priorizados na pesquisa, se a sua materialidade como objeto da cultura escolar, se os conteúdos, talvez, a ideologia “subjacente”, o seu valor enquanto mercadoria, ou ainda, os seus usos e práticas de leitura. Nessa etapa, verificou-se a existência

de um campo de investigação em franca expansão [Bittencourt (2004; 2008; 2013), Batista (1999), Choppin (2004; 2009), Darnton (2010), Gatti Jr. (2004), Mello (2010) e Munakata (1997; 2002; 2012)]⁵, que foram essenciais para compreensão da multiplicidade de perspectivas que envolvem o LD. Neste momento, parece mais positivo retomar as ponderações de Alain Choppin, cuja teoria teve ampla repercussão na configuração deste campo de estudo, acerca das múltiplas funções que o LD assume no ambiente escolar:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações.[...].
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes.[...].
4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. [...].⁶

Estas funções permitem compreender o LD de forma mais ampla em sua materialidade e a relação com o espaço escolar.

⁵ Os trabalhos arrolados a seguir, foram importantes para compreensão dos aspectos que envolvem o LD, dentre os quais destaco a autoria, a conceituação, os usos, a constituição de equipes autorais, o circuito percorrido pelo livro e a sua materialidade: BITTENCOURT, Circe Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004; _____. **Livro didático e saber escolar**: 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008; _____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**, 12 ed., 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2013, p. 69-91. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 529 – 575. CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [on-line] **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez.2004. Tradução de Maria Adriana C.; _____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009. DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. GATTI JR., Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004. MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material didático para educação de jovens e adultos**: história, formas e conteúdos. 2010. 254 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 p. Tese (Doutorado) - História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997; _____. Livro Didático: Produção e Leituras. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 577-594; _____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

⁶ CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [on-line] **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez.2004. Tradução de Maria Adriana C. p. 553.

A definição do objeto de estudo passou a ser concebida diante da constatação de que, segundo alguns dados estatísticos, pesquisas acadêmicas e pela própria observação *in loco* como professor de História para turmas da EJA, a maioria dos alunos dessa modalidade de ensino é afrodescendente. Diante disso, e particularmente num contexto de comemoração de uma década da Lei 10.639/2003⁷, elegeu-se como objeto de estudo a concretização da História da África e cultura africana e afro-brasileira nos LDs da EJA. Nessa etapa, foi essencial para percepção inicial das ausências e permanências da História da África e das populações negras no Brasil, a leitura da pesquisa de Anderson Ribeiro Oliva, intitulada *Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da história da África no mundo atlântico (1990-2005)*⁸, em especial o sexto capítulo onde analisou as abordagens da história africana em livros didáticos no Brasil. Outra leitura fundamental e esclarecedora foi a do Parecer CNE/CP 003/2004, que teve como relatora a Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, o contato com este texto deixou mais nítido os objetivos e contornos da Lei 10.639/2003 e sua importância para uma educação mais igualitária e antirracista.

Com a definição das fontes, período da pesquisa e objeto de estudo, o passo seguinte seria compreender o objeto LD em sua complexidade. As suas múltiplas dimensões, conforme Bittencourt (2013) e Mello (2010), dado o papel de destaque que ocupa nas escolas e recentemente nos estudos acadêmicos. A profusão de concepções acerca do LD denota o crescente interesse de pesquisadores, “sendo ainda um objeto cujo enfoque e abordagem variam conforme o campo de investigação seja ele da história, das ciências políticas e

⁷ Entre os anos de 2013 e 2014 muitos pesquisadores realizaram balanços a respeito da Lei 10.639/2003, a esse respeito ver: GOMES, Nilma Lino, Rodrigo; JESUS, Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Organizadoras). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. BARRETO, Amanda Aragão. Dez anos da lei 10.639: da criação à presença e aplicação em sala de aula através dos livros didáticos. In **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas**. Rio de Janeiro, 2014. PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014. MAZZONE, Andréia Vitória Silva. Breve balanço sobre a implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar: saberes e Práticas. In: **Anais eletrônicos do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**, Santos, 2014. REVISTA TEIAS. **Os 10 anos da lei 10.639/2003 e a educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 34, 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1325>. REVISTA DA ABPN. **Educação para a Diversidade: a Lei 10.639/03, avanços e recuos**. Brasília, DF, v. 5, n. 11, 2013.

⁸ OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino de História da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*. 2007. 415 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, DF, 2007.

econômicas, da área pedagógica, sociológica ou linguística, entre outras.”⁹ De acordo com Choppin (2004) as pesquisas sobre o LD ocupam-se dos seus diversos aspectos.

O LD tem se revelado num amplo campo de pesquisa, particularmente fértil no campo da História da Educação. Para Corrêa (2000), esse material didático pode ser compreendido como fonte privilegiada de pesquisa em História da Educação, pois revela fragmentos da cultura escolar em determinado momento da história¹⁰. Nessa direção, o LD é, “em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar.”¹¹ Objeto cultural complexo, o LD de longa história como recurso educacional situa-se num campo de disputa do currículo a ser estabelecido. A forma como será elaborado, o seu conteúdo, o público a que se destina, o seu valor, entre outros, guarda estreita relação com o contexto histórico no qual está inserido.

O livro didático e a educação formal não estão descolados do contexto político e cultural e das estruturas de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. Sua elaboração não parte, exclusivamente, de interesses pré-estabelecidos, mas incorpora as concepções de história e os sistemas de valores dos autores e de seu tempo¹².

Nessa direção, o LD pode ser entendido como portador de ideologias e divulgador de um modelo de sociedade que se pretende. De outra parte, o LD segue as determinações do Estado com a prescrição dos saberes que devem ser ensinado, conforme Díaz (2011). É oportuno dizer, que o LD foi se constituindo historicamente como organizador das disciplinas escolares.

No Brasil, a constituição do currículo escolar tem sido mediada pela ação do Estado que em maior ou menor escala promoveu sua abertura para intervenção da indústria didática, o que pode ser notado com o crescente aumento do mercado editorial didático voltado principalmente para as escolas públicas. Nesse cenário, prevalece a concepção do LD como mercadoria que se adéqua a lógica de mercado. Não por acaso, por meio de aquisições junto ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), esse material se consolidou como principal produto de venda das editoras representando, por exemplo, em 2003, segundo Associação Brasileira do Livro (ABL), mais de 63% dos livros publicados no país. “Isso implica que a

⁹ BITTENCOURT, 2013, p. 71.

¹⁰ CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, nov. 2000.

¹¹ MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como índice da cultura escolar. **História e Educação** (Online) Porto Alegre v. 20 n. 50 Set./dez., 2016 p. 123.

¹² FONSECA, Thais Nívia de Lima e. O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. **Anais do XX Simpósio Nacional de História – ANPUH**, Florianópolis, julho 1999, p. 204.

produção e comercialização dos livros didáticos, dispositivos centrais nas salas de aula de todo Brasil, estão diretamente vinculadas aos objetivos econômicos dos editores¹³.”

A expansão da demanda e oferta do LDs se relaciona ao processo de democratização do acesso a Educação Básica iniciada na década de 1970 e com a consolidação do PNLD a aquisição de LDs se estendeu para outras etapas e modalidades da Educação Básica. De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em 2009 o governo investiu mais de 600 milhões na compra e distribuição de LDs para Educação Básica.

Nesse processo de expansão do mercado editorial didático, é preciso destacar a constituição de equipes editoriais na produção desse objeto multidimensional se caracterizando pela interferência de vários sujeitos na sua elaboração, como lembra Ferraro (2011)¹⁴. Nessa perspectiva, o LD configura-se como um artefato produzido por várias mãos e inserindo num sistema de divisão social do trabalho onde cada parte tem sua especificidade e no conjunto conformam o produto final. Os profissionais da edição são muitos atuando nas diversas etapas de elaboração e produção do livro, nesse emaranhado o autor é responsável pela escrita do texto didático, tarefa na qual vem se profissionalizando e o editor, presente em praticamente todo processo de construção do LD ocupa o papel de “autor institucional”¹⁵, como identificou Teixeira (2012).

Usando de empréstimo a descrição do circuito em torno do livro feita por Darnton (2010)¹⁶, temos que o ciclo completo do LD se inicia com a aprovação do projeto inicial pelos editores, passando pelo desenvolvimento da obra em suas várias etapas, pelo crivo do PNLD, pela escolha dos professores até o seu destino final as mãos dos alunos para ser usado por um período de três anos.

Os programas do LD no Brasil tiveram início em 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), posteriormente por meio de acordos internacionais foram assegurados recursos para produção e distribuição de mais de 51 milhões de livros. Na década de 1970, o MEC com recursos do INL implantou o sistema de coedição de livros entre o setor público e o setor privado representado pelas editoras nacionais, na esfera do recém criado

¹³ CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007, p. 8.

¹⁴ FERRARO, Juliana Ricarte. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. **Cadernos do CEOM** - Ano 25, n. 34 - Arquivos e tecnologias digitais, 2011, p. 169 -188.

¹⁵ TEIXEIRA, Adriana Luzia Sousa. **Autoria no livro didático de língua portuguesa:** O papel do editor. 2012. 219 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos e Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

¹⁶ DARNTON, 2010.

Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), distribuindo um total de 30 milhões de livros. Em 1976 as atribuições relativas a edição e distribuição de livros passam a ser de competência da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), com isso, o governo assumiu a execução do programa do LD com recursos provenientes do FNDE. Em 1985 foi criado o PNLD e a oferta de materiais didáticos se expandiu para outras etapas e modalidades de ensino, inclusive para EJA com a criação de do PNLD EJA com a sua primeira versão em 2011.

O PNLD é constituído pelas etapas de inscrição, avaliação e caracterização das obras didáticas aprovadas. Com isso, tornou-se determinante na conformação de um modelo de currículo celebrado na avaliação dos LDs e nas escolhas dos professores. Vale dizer, que a escolha do professor, embora proclamada como democrática, limita-se aos livros indicados pelo PNLD. A esse respeito, Goodson (2007) considera que:

O currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária¹⁷.

Num sentido mais amplo, o Estado se configurou como gerenciador de todo processo e a escola, cumpridora das determinações demandadas a ela. Contudo, essa relação não é só marcada pela “cumplicidade”, mas também pelo embate em torno das relações de poder.

Em relação à EJA, a despeito da sua inclusão tardia nos programas de materiais didáticos, revela o descaso das políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino historicamente marginalizada. Nessa direção, é oportuno dizer que no período anterior à criação do PNLD EJA, as editoras consideravam pouco atrativo a produção de LDs específicos para EJA e quando o faziam os recursos investidos eram relativamente baixos, implicando em adaptações de livros preexistentes no mercado voltados para o ensino regular. Em outra direção, com a criação do PNLD EJA mudou-se o cenário da oferta editorial didática para a EJA que atualmente representa um cobiçado mercado em crescimento. Comparando-se o número de editoras com obras inscritas no PNLD EJA de 2011 com o de 2014 é possível observar um aumento substancial da participação de editoras no Programa.

De acordo com o Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras e coleções didáticas, o LD para EJA deve atender, entre outras, o que

¹⁷ GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35, maio/ago. 2007, p. 242

estabelece a Lei 10.639/2003 que propugna a inserção de conteúdos sobre o “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional.”¹⁸ É oportuno mencionar, que embora as demais coleções que compõem o corpus documental da pesquisa, não estejam sujeitas ao crivo avaliativo do PNLD EJA, estão sujeitas às determinações da Lei 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 03/2004 e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*.

Posto isto, a presente pesquisa esta organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo foi analisado um conjunto de pesquisas com o objetivo de identificar estudos sobre o LD na EJA. De início foi realizado um levantamento nas diversas bases de dados a fim de localizar pesquisas cujos temas tivessem relação com LD e EJA. Além das bases de dados consultadas, recorreu-se aos estudos¹⁹ realizados por Sérgio Haddad (2002), Kênia Hilda Moreira (2006) e Tânia Müller (2015). O estudo organizado por Haddad compreendeu o período de 1986 a 1999, nele foram identificados diversos trabalhos sobre a EJA que em geral estavam consoantes a temas ligados à formação de professores, práticas pedagógicas, perfil dos alunos e políticas públicas. O levantamento organizado por Haddad mostrou que a produção discente para EJA no período analisado não se deteve em estudos sobre o LD. O mapeamento feito por Moreira (2006) teve como objetivo identificar na produção acadêmica pesquisas sobre o LD de História no período de 1980 a 2005, o estudo revelou a ausência de pesquisas sobre o LD de História na EJA. O levantamento realizado por Müller (2015) objetivou identificar pesquisas sobre a imagem do negro nos LDs, nesse mapeamento a autora encontrou uma pesquisa sobre o tema em LDs da EJA. Por seu turno, no levantamento organizado no presente estudo, foram identificadas 25 produções discentes sobre LD na EJA, a maior parte da produção foi realizada na região Sudeste com destaque para Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). A produção maior de pesquisas se deu no campo da Educação e em nível de Mestrado. E dentre as pesquisas mapeadas, somente uma estava voltada para a análise das relações étnico-raciais em LDs da EJA.

No segundo capítulo, a análise se voltou para a constituição dos programas de LDs. Assim, buscou-se identificar a constituição dos primeiros programas de fomento e distribuição de livros no país, os aspectos de algumas leis referentes às normatizações de tais

¹⁸ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília 10 jan. 2003.

¹⁹ HADDAD, 2002. MOREIRA, 2006. MÜLLER, 2015.

programas e a trajetória de expansão dos programas mediante acordos internacionais e posteriormente com a criação do PNLD. Nesse processo de expansão o Estado foi alçado à condição de maior comprador de LDs do mundo. Recentemente foi incorporada ao PNLD a EJA, com isso, na pesquisa, buscou-se identificar os meandros que envolveram a avaliação das obras didáticas, a configuração e o teor do Guia de escolha dos LDs e o processo de escolha dos livros nas escolas.

No terceiro capítulo, foi realizado um levantamento sobre as editoras IBEP e Global com o escopo de diferenciar o histórico da produção didática para EJA dessas editoras. Noutro momento foram analisadas todas as coleções didáticas anunciadas anteriormente nesta pesquisa, com o objetivo em identificar a sua conformação material, considerando-se a diagramação, tipo de papel, qualidade das imagens, quantidade de páginas, tipo da fonte, capa, lombada, estrutura e extensão dos textos, vocabulário e organização dos capítulos. Em seguida procedeu-se a análise das entrevistas realizadas com alguns autores dos livros de História das coleções didáticas, com o propósito de compreender alguns aspectos da autoria de textos didáticos para EJA, as concepções dos autores sobre LD, as suas percepções sobre a EJA e a compreensão que fazem da Lei 10.639/2003. No último momento, foram caracterizados os alunos com o intento em evidenciar a diversidade presente na EJA materializada no pertencimento racial e social, nas diferentes faixas etárias, nas opções de gênero, nos portadores de necessidades educacionais especiais e nos alunos em cumprimento de medidas socioeducativas.

Por fim, no quarto capítulo foram analisadas as coleções didáticas com ênfase em identificar a materialização da História da África e cultura africana e afro-brasileira. Num primeiro momento foi resgatado o histórico das ações do Movimento Negro para inclusão da História da África no currículo da Educação Básica, ações de lutas que pavimentaram a criação da Lei 10.639/2003. Em seguida foram catalogados e analisados os diversos textos das coleções com a intenção de assinalar quais as informações e silenciamentos a respeito da África, da diáspora africana e dos negros no Brasil. Noutro momento, foram analisadas todas as imagens (fotografias e gravuras) de pessoas negras com o propósito de apresentar e problematizar a forma como essa população foi retratada.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA

Os estudos de tipo estado da arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.²⁰

De caráter bibliográfico, pesquisas do tipo “estado da arte” produzem um levantamento detalhado da produção acadêmica de diversas áreas do conhecimento, sobre temas específicos e períodos que delimitam a sua abrangência. “Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar.”²¹ Nessa perspectiva, este capítulo apresenta-se organizado em duas partes com vista a atender os seguintes objetivos: identificar por meio de estudos do tipo “estado da arte” a produção acadêmica sobre a EJA e sua intersecção com o LD, a produção acadêmica sobre o LD de História e a produção acadêmica sobre a presença da população afro-brasileira nos LDs; e, segundo, mapear e analisar para o período de 2004 a 2013, a produção discente sobre o LD na EJA e sua confluência com a História da África e cultura africana e afro-brasileira.

1.1 O estado da arte em pesquisas sobre a EJA, o livro didático de História e a população afro-brasileira no livro didático

Pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” permitem saber o que já foi e tem sido pesquisado a respeito de determinados temas em diversas áreas do conhecimento. São estudos importantes que servem de esteio para o avanço de novas pesquisas, no sentido, de fornecer um mapeamento da produção acadêmica num determinado período. Pesquisadoras como Romanowski e Ens (2006) afirmam que:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução

²⁰ HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p. 9.

²¹ FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, vol.23 n.79 Campinas, ago. 2002, p. 257.

para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.²²

Dessa forma, essas pesquisas implicam num trabalho de garimpagem por parte do pesquisador que junta todas as informações possíveis “a fim de contribuir nas identificações das produções do campo.”²³

Neste capítulo, serão apresentados os resultados de um levantamento feito a respeito de estudos que investigaram o LD na EJA e sua possível intersecção com a história da África e cultura africana e afro-brasileira. O período demarcado para o mapeamento da produção discente corresponde ao período de 2004 até 2013, período considerado importante para verificar se ocorreram mudanças nas universidades na promoção de novos conhecimentos em consonância com as demandas da Lei 10.639/2003. “Assim, a produção acadêmica pode servir de valioso instrumento de referência para avaliar o processo de implantação e implementação da lei.”²⁴ As bases de dados consultadas para a coleta das informações foram:

- a) Banco de Teses e Dissertações da Capes;
- b) Biblioteca Digital Brasileira de Teses (BDBT);
- c) Banco de Teses do Portal Domínio Público.

Além das bases de dados consultadas, recorreu-se aos estudos realizados por Haddad *et al.* (2002) , Moreira (2006) e Müller (2015). No trabalho organizado por Haddad foi realizado um levantamento quantitativo e qualitativo da produção discente em EJA no Brasil. Um conjunto de pesquisadores catalogaram e analisaram dissertações e teses sobre a EJA produzidas em diversas universidades no período de 1986 a 1998. As pesquisas foram agrupadas em temas e subtemas, conforme o quadro 1.

Quadro 1: Produção discente sobre a EJA (1986 – 1998)

Tema/subtema	Título	Diss.	Teses	Total
Tema I	Professor	28	4	32
Subtema I.1	Relações professor/aluno e visões sobre EJA	11	1	12
Subtema I.2	Professor: sua prática e sua formação	17	3	20
Tema II	Aluno	45	3	48
Subtema II.1	Perfil dos alunos	17	3	20
Subtema II.2	Visão do aluno	28	0	28
Tema III	Concepções e práticas	35	4	39
Subtema III.1	Fundamentos Teóricos	6	0	6
Subtema III.2	Propostas e práticas pedagógicas	10	0	10
Subtema III.3	Leitura e Escrita	11	1	12
	Matemática	4	3	7
	Outras áreas	4	0	4

²² ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006, p.39.

²³ MÜLLER, 2015, p. 2.

²⁴ Ibid., p. 3.

Tema IV	Políticas públicas de EJA	35	5	40
Subtema IV.1	História da EJA	5	1	6
Subtema IV.2	Políticas Públicas Recentes	5	4	9
Subtema IV.3	Alfabetização	5	0	5
Subtema IV.4	Centros de Estudos Supletivos	8	0	8
Subtema IV.5	Ensino Regular Noturno	6	0	6
Subtema IV.6	Políticas Municipais e Educação Popular	6	0	6
Tema V	Educação popular	23	1	24
Subtema V.1	Participação dos movimentos sociais em EJA	9	0	9
Subtema V.2	Educação para cidadania	11	1	12
Subtema V.3	Educação Popular na Primeira República	3	0	3
Total		166	17	183

Fonte: Adaptado de Haddad *et al*, 2002, p. 14

O número total de pesquisas relacionadas ao tema EJA representaram no período analisado, 3% de toda produção nacional discente, sendo 1,8% de teses de doutorado e 3,1% de dissertações de mestrado. De acordo com o estudo, o grosso da produção acadêmica em EJA concentrava-se na região Sudeste, particularmente no estado de São Paulo, responsável por 41,44% das pesquisas. A Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) foram responsáveis por 58,57% das teses e dissertações defendidas no estado. A pesquisa foi extensiva e identificou diversos trabalhos sobre a EJA que em geral estavam consoantes a temas ligados à formação de professores, práticas pedagógicas, perfil dos alunos e políticas públicas.

Todavia, o levantamento organizado por Haddad mostrou que a produção acadêmica sobre a EJA no período analisado não se deteve em estudos sobre o LD. O que também foi confirmado nos levantamentos feitos por Ventura (2009) e Camargo (2014).

Em pesquisa bibliográfica sobre a produção acadêmica acerca de LDs de História, Moreira (2006), catalogou 46 trabalhos, entre dissertações e teses no período de 1980 a 2005, distribuídos pelo Brasil. A autora constatou que 65% da produção acadêmica sobre o LD de História localizava-se na região Sudeste com 30 pesquisas, aparecendo em maior número no estado de São Paulo com 21 pesquisas, denotando uma representatividade maior a PUC/SP com oito pesquisas produzidas. A Região Sul apresentou o segundo maior percentual de pesquisas no país com nove trabalhos. A autora caracterizou a produção acadêmica em três períodos: 1º período, trabalhos produzidos na década de 1980; 2º período, trabalhos produzidos na década de 1990; e, 3º período, trabalhos produzidos nos cinco primeiros anos do século XXI.

Quadro 2: Trabalhos publicados sobre o livro didático de História (1980 – 2005)

Nome	Ano	Título	Tipo/ área	Instituição
FRANCO, Maria Laura P.B.	1981	História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos do 2º grau	Tese Educação	PUC-SP
HÖFLING,	1981	A concepção de cidadania	Dissertação	UNICAMP

Eloísa de Mattos		veiculada em livros didáticos de Estudos Sociais do 1º grau.	Educação	
CORBELLINI, D.	1983	Ideologia e violência nos textos didáticos de História do Brasil	Dissertação Sociologia	UFRGS
LIMA, M. R. de	1983	Construção e validação de um instrumento para avaliação do livro didático de Estudos Sociais da 8ª série do 1. grau	Dissertação Educação	UFRJ
ALVES, Jurema Ana C. Loureiro	1987	A “História” nos livros didáticos de Estudos Sociais	Dissertação História	UFPE
KILSZTAJN, Izabel Aurora	1987	História e memória nos manuais didáticos	Dissertação Educação	UNICAMP
MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda	1988	A Amazônia na ótica do livro didático; uma análise dos livros de Estudos Sociais de 1ª a 4ª série do 1º grau utilizados em Belém, em 1984	Dissertação Educação	PUC-SP
THOMPSON, Analucia	1989	A fábrica de heróis uma análise dos heróis nacionais nos livros didáticos de História do Brasil	Dissertação Antropologia Social	UFRJ
CHAVES, Mirian Waidenfeld	1990	Várias faces do livro didático regional de Estudos Sociais	Dissertação Educação	UFF
CARMO, Sonia Irene Silva do	1991	Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de História	Dissertação Educação	USP
DAVIES, Nicholas	1991	O livro didático de História: ideologias dominantes ou ideologias contraditórias?	Dissertação Educação	UFF
OSTERMANN, Nilse Wink	1991	A história que se conta no livro didático: uma estória mal contada - um estudo da forma como se introduz o ensino de História na escola de primeiro grau.	Dissertação Sociologia	UFRGS
HUPPES, Mirta Maria Reckziegel	1991	Leiturabilidade versus Desempenho Escolar: livro texto de História	Dissertação Linguística	PUC-RS
CORREA, Francinete Massulo	1992	A representação da Amazônia no livro didático de Estudos Sociais do 1º grau	Dissertação Educação	Universidade do Amazonas
ANDRADE, João Maria Valença	1992	Que história e essa? análise de livros-textos de História para o ensino de Primeiro grau	Dissertação Educação	UFRN
BALDISSERA, José Alberto	1992	O livro didático de História e a aprendizagem significativa	Dissertação Educação	PUC-RS
RESNIK, Luis	1992	Tecendo o amanhã (a História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931-1945)	Dissertação História	UFF
BITTENCOURT, Circe Maria F.	1993	Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar	Tese História Social	USP
DIAS, Paulo Martins	1994	As imagens do negro no livro didático de História no Brasil	Dissertação Educação	UNIMEP
MATELA, Rose Clair Pouchain	1994	O professor de História e o livro didático: uma relação delicada	Dissertação Educação	UFF
CRUZ, Maria Auxiliadora Gadelha da	1997	O ensino de História em Fortaleza/CE: investigando o uso do livro didático	Dissertação Educação	UFPI
COSTA, Angela Maria Soares	1997	Prática pedagógica e tempo escolar: o uso do livro didático no ensino de	Dissertação Educação	PUC-SP

		História		
MELO, C. B.	1997	Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX.	Tese Educação	USP
GATTI JÚNIOR, Décio	1998	Livros didáticos e ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias	Tese Educação	PUC-SP
CRUZ, Mariléia dos Santos	2000	A História da disciplina Estudos Sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático (período 1981 - 2000)	Dissertação Educação	UNESP Marília
ROCHA, Aristeu Castilhos da	2000	Livro didático e a História Ibero-Americana: Uma abordagem crítica	Dissertação História	PUC-RS
DEMORI, Maurício	2000	Livros didáticos e representações: a idéia de raças nos manuais de História do Brasil para o Ensino Secundário, 1937-1947.	Dissertação História	UNESP Franca
PINTO, Andréa Márcia	2001	A representação da mulher nos livros didáticos de História	Dissertação Educação	UFES
RODRIGUES, Isabel Cristina	2001	A temática Indígena nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental	Dissertação Educação	UEM
ROCHA, Damião de Cosme de Carvalho	2001	Ensino de História: a contribuição do livro didático para o amadurecimento da consciência cidadã dos alunos	Dissertação Educação	UFPI
MAFRA, Jason Ferreira	2001	Representações da história da ditadura militar, no campo editorial didático (1975-1998)	Dissertação Educação	USP
PAULA, Ricardo de.	2001	O Populismo Brasileiro dos Anos 50 no Discurso dos Livros Didáticos de História	Dissertação Escolar	UNESP Araraquara
ARAÚJO, L. T.	2001	O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo	Dissertação Educação	PUC-SP
COELHO, Araci Rodrigues	2002	O processo de produção dos textos dos livros didáticos de História	Dissertação Educação	UFMG
GASPARELLO Arlette Medeiros	2002	Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838- 1920)	Tese Educação	PUC-SP
PURIFICAÇÃO, Ana T. de S e C.	2002	(Re)criando interpretações sobre a independência do Brasil: um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos	Dissertação História Social	USP
CALISSI, Luciana	2003	A música popular brasileira no livro didático de História (1980-1990)	Dissertação História	UFPE
LIMA E. G.	2004	As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de História	Dissertação Educação	UNICAMP
BERGER, Carlos Norberto	2004	Os manuais de História e a produção do discurso sobre as mulheres da Idade Média	Dissertação Educação	UNIJUI
RIBEIRO, Renilson Rosa	2004	Colônia(s) de Identidades: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil	Dissertação História	UNICAMP
RODRIGUES, J.	2004	Memória fora de foco. A fotografia no livro didático de História do	Dissertação História Social	PUC-SP

		Brasil		
VARELA, Simone	2004	A concepção de tempo no livro didático de História propagado(r) pela lógica do mercado	Dissertação Educação	UEM
CALDAS, Karina Ribeiro	2005	Entre História e Memória: Os manuais escolares e os projetos de formação nacional (1912-1949)	Dissertação História	UFG
FARICELLI, M. de F.	2005	Conteúdo pedagógico da História como disciplina escolar: exercícios propostos por livros didáticos de 5ª a 8ª série	Dissertação Educação	PUC-SP
FERREIRA, Ângela Ribeiro	2005	Representações da História das mulheres no Brasil em livros didáticos de História	Dissertação Educação	UEPG
SILVA FILHO, João Bernardo da	2005	Representações sobre negros nos discursos verbais e iconográficos de livros didáticos de História	Dissertação Educação	UFMG

Fonte: Adaptado de Moreira (2006)

Com relação aos centros de produção, as pesquisas concentraram-se em universidades públicas com mais de 67% de toda produção nacional, com destaque para dissertações de mestrado com 41 pesquisas, representando 89,2% da produção discente. Há um vigor na produção acadêmica sobre o LD de História entre os anos de 2000 a 2005, ou seja, no intervalo de seis anos o número de pesquisas foi equivalente ao período de 1981 a 1999. Com relação a gênero, a autora identificou que 60% da produção discente foi realizada por pesquisadoras. Cerca de pouco mais de 70% das pesquisas estavam vinculadas a programas de Pós - Graduação em Educação.

Por fim, num horizonte de 46 pesquisas mapeadas pela autora, apenas quatro, mesmo que tangencialmente, direcionaram seu olhar para o LD de História analisando aspectos ligados à escravidão africana, à imagem do negro, às representações sociais sobre o negro e representações sobre raças. No caso da EJA, o mapeamento revelou a ausência de pesquisas sobre o LD de História nessa modalidade de ensino. Em outro mapeamento, cuja análise se deteve na produção acadêmica brasileira sobre a imagem do negro no LD, Müller (2015)²⁵ analisou dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no período de 2003 a 2013. Após análise preliminar a autora identificou 41 pesquisas distribuídas entre os seguintes temas:

- a) 4 sobre racismo no livro didático;
- b) 4 com o termo África no LD;
- c) 5 com escravidão no LD;
- d) 7 com os termos raça/etnia no LD;
- e) 11 com base nas relações étnico-raciais no LD;

²⁵ MÜLLER, 2015.

f) 10 com o termo negro no LD.

A partir do mapeamento, a autora realizou a leitura dos resumos das teses e dissertações com a atenção em selecionar as pesquisas que analisavam especificamente a imagem do negro no LD, reduzindo para 15 o número de pesquisas.

Quadro 3: Produção discente sobre a imagem do negro no LD (2003-2013)

1	COSTA, C. S. O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT, Cuiabá, 2004.
2	SILVA, P. V. B. Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – PUC-SP, São Paulo, 2005.
3	CARVALHO, A. A. de M. C. de. As imagens dos negros em livros didáticos de História. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2006.
4	STELLING, L. F. P. Raças humanas e raças biológicas em livros didáticos de Biologia de ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói, 2007.
5	BOULOS JÚNIOR, A. Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2008.
6	NASCIMENTO, S. L. Relações raciais em livros didáticos de ensino religioso do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2009.
7	FREITAS, I. S. A cor da metáfora: o racismo no livro didático de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFPB, João Pessoa, 2009.
8	PACIFICO, T. M. Relações raciais no livro didático público do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2011.
9	SANTOS, K. de O. As relações étnico-raciais nos livros didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFAL, Maceió, 2011.
10	RUSSO, R. F. M. Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de história, pós-implementação da lei 10639/03. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2012.
11	OLIVEIRA, C. da S. V. A escravidão no Brasil colonial nos livros didáticos de 6ª série. Dissertação (Mestrado em História) – UEM, Paraná, 2012.
12	SANTOS, W. O. Relações raciais, programa nacional do livro didático (PNL) e livros didáticos de geografia. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2012.
13	FERNANDES, S. de C. T. O racismo nos livros didáticos de História: uma análise de inspiração foucaultiana. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2012.
14	ZAGO, A. de B. A representação do continente africano nos livros didáticos de geografia do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2012.
15	SANTOS, C. A. C. dos. Sob a névoa do norte: reflexões sobre a colonialidade, “raça e livros didáticos de geografia do ensino fundamental”. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2013.

Fonte: Adaptado de Müller (2015).

De acordo com o estudo a maior quantidade de pesquisas ocorreu na Região Sudeste do Brasil, exclusivamente em São Paulo e Rio de Janeiro. Vale ressaltar que no quadro geral São Paulo e Paraná produziram mais pesquisas no período estudado, quatro em cada um dos estados e que a produção discente ocorreu em sua maioria em universidades públicas, somando 11 pesquisas. Contudo, é importante notar que no caso específico de São Paulo a maior produção acadêmica se deu em uma instituição particular, no caso, a PUC/SP com três pesquisas. Outros dados a serem considerados é que as pesquisas foram realizadas majoritariamente em nível de mestrado e apenas duas em nível de doutorado, e dentre todas, somente uma pesquisa sobre relações étnico-raciais em LDs da EJA.

Após análise da produção discente a autora identificou que há, “pouca representatividade textual e imagética da população negra que se expresse em situações de relevância histórica, cultural, social e cotidiana, e persiste a imagem do negro de modo subalternizado ou mesmo invisibilizado”²⁶. Concluindo que a Lei 10.639/2003 trouxe mudanças para o ensino de História da África e do negro no currículo escolar e no conteúdo do LD, porém são mudanças incipientes no espaço escolar e que atendem mais a uma demanda legal.

Os estudos aqui arrolados, embora, tenham mapeados produções acadêmicas com interesses distintos, apresentaram algumas informações em comum relacionadas aos temas propostos. De acordo com os três estudos, havia uma concentração na produção discente na região Sudeste do país, com destaque para São Paulo. As universidades públicas foram responsáveis pela maior produção acadêmica e, no caso das universidades particulares a PUC/SP foi responsável por uma elevada produção em todos os temas mapeados.

Conforme Bittencourt (2011)²⁷, a realização de balanços e as sistematizações constantes são importantes para amplificar e embasar novas pesquisas. No caso desta pesquisa, tais balanços possibilitaram identificar a produção acadêmica a respeito da EJA, do LD de História e da presença negra no LD. Disso, percebemos a baixa quantidade de pesquisas sobre o LD na EJA e particularmente, a raridade de estudos sobre a presença da África, do negro e da cultura afro-brasileira nesse material didático.

É oportuno dizer que, neste estudo, para identificar as pesquisas sobre a presença de temas referentes a África e a diáspora nos livros didáticos da EJA, foram realizadas consultas nas bases de dados por meio dos descritores: livros didáticos; EJA; História da África; relações étnico-raciais; cultura afro-brasileira; cultura africana; materiais didáticos; e, lei 10.639/2003. Para refinar a busca foram utilizados os conectivos booleanos²⁸ que segundo Müller (2015), destacam os resultados obtidos descartando os títulos não desejáveis. Em outro momento, ao realizar o mapeamento da produção acadêmica optou-se por analisar as pesquisas separadas em sete grupos: representação do texto argumentativo; letramento e leitura no LD da EJA; Representações de Juventude, gênero e raça no LD da EJA; Ideologia no LD da EJA; História, materialidade e conteúdo do LD da EJA; Visão dos professores sobre o LD na EJA; Trabalho no LD da EJA; e, Ensino de Matemática e Química no LD da EJA.

²⁶ MÜLLER, 2015, p. 3.

²⁷ BITTENCOURT, 2011.

²⁸ Conectivos booleanos: E (AND), OU (OR) e NÃO (NOT). A esse respeito ver o Guia para acesso às bases de dados bibliográficos – Scielo. Disponível em: <<http://clapton.btu.unesp.br/Home/Manuais/Scielo.pdf>>

1.2 A produção acadêmica sobre o livro didático na EJA

No Brasil com o movimento de expansão das escolas, particularmente no século XX e com a constituição dos programas curriculares, que segundo Bittencourt (2012), foram organizados sob a forma de disciplinas escolares, os LDs tornam-se fundamentais no espaço da sala de aula. De outra maneira, os LDs, “constituem-se em importante veículo de consolidação, difusão universal e perenização das disciplinas escolares”²⁹. Ou ainda, conforme Batista (1999), ao contrário da idéia de que o LD consistia numa transposição de conteúdos produzidos no campo da cultura e da ciência, o LD e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura. A despeito disso, “é à escola e a seus livros que se deve atribuir a origem de conhecimentos e saberes posteriormente apropriados pelas esferas do conhecimento erudito e científico”³⁰.

Ainda, de acordo com Bittencourt (2012), houve um crescimento acentuado de LDs no Brasil, amparado em ações governamentais e pelo surgimento de diversas editoras voltadas para esse segmento. Com isso, o mercado editorial do LD foi se constituindo como o mais promissor, tanto do ponto de vista da produtividade, como do ponto de vista econômico.

O LD objeto tão antigo da cultura escolar, durante muito tempo foi ignorado pelos pesquisadores de diversos campos de estudo, considerado como uma produção “menor” foi alvo de preconceitos de intelectuais, ou ainda, “um trabalho secundário no currículo acadêmico”³¹. Prova disso, é que grande parte dos centros de pesquisas sobre esse material didático espalhados pelo mundo e, sobretudo, no Brasil³² foram se constituindo a partir da década de 1990.

De acordo com os trabalhos de Freitag; Mota e Costa (1987), Fracalanza (1992), Choppin (2004), Bittencourt (2011), Emmel (2011), Munakata (2012), foi a partir das duas últimas décadas do século XX que as pesquisas sobre o livro didático ganharam destaque e

²⁹ MUNAKATA, 2016, p. 123.

³⁰ BATISTA, 1999, p. 533.

³¹ BITTENCOURT, 2004, p. 479.

³² A partir de 1987 com o apoio do INEP a Universidade Estadual de Campinas iniciou o “Projeto Livro Didático”. Sob a coordenação de Hilário Fracalanza um grupo de pesquisadores de diferentes formações reuniu, analisou e catalogou 464 trabalhos entre dissertações, teses e artigos sobre o livro didático. Concomitante a esse levantamento estruturou-se na Biblioteca Central da UNICAMP o “Serviço de Informação sobre o Livro Didático”. Em 1989 foi elaborado uma versão preliminar de um catálogo analítico das referências sobre o livro didático brasileiro contendo 402 trabalhos, e no ano seguinte, 3000 exemplares do catálogo foi distribuído às universidades públicas e particulares do Brasil, a diversas secretarias de Educação dos Estados e municípios e as escolas de 1º e 2º graus. Posteriormente em 1991, 54 novos trabalhos foram acrescentados, consolidando a primeira edição do “Catálogo Analítico sobre o Livro Didático Brasileiro”.

desde então, numerosos estudos têm surgido no âmbito dos programas de pós-graduação de muitas universidades, em grupos de pesquisas e em congressos de História da Educação³³.

Segundo Munakata (2012), foi a partir da década de 1990, que pesquisas pioneiras com o intento de analisar outros aspectos do LD, para além da denúncia ideológica, impulsionaram uma série de outras pesquisas. Dessa forma, afirma que:

Em 1993, quando Circe Bittencourt defendeu a sua tese sobre livro didático, os trabalhos acadêmicos brasileiros sobre o tema, publicados nos anos 1970 e 1980, não passavam de quase 50 títulos. [...]. Daquela época em diante, porém, o número das pesquisas sobre essa modalidade de material escolar não tem parado de crescer: 22 títulos entre 1993 e 1995; 29 em 1996; 26 em 1997; 63 em 1998; 79 em 1999; e 46 em 2000. [...].

[...], começaram a se organizar eventos específicos sobre o tema, caso do Simpósio Internacional “Livro Didático: Educação e História”, realizado na Universidade de São Paulo, em 2007; sessões especiais sobre o tema passaram a ser abrigadas nos eventos das grandes áreas. Centros, núcleos e projetos de pesquisa sobre o tema também foram se constituindo nos programas de pós-graduação das diferentes áreas (educação, letras, história, matemática etc.). O resultado disso é a surpreendente cifra de cerca de 800 trabalhos sobre o livro didático produzidos de 2001 a 2011³⁴.

É notável a expansão de pesquisas sobre o LD principalmente nos últimos trinta anos. Esse maior interesse pode ser interpretado, por um lado, pelo reconhecimento da importância desse objeto da cultura escolar em processos de ensino e, por outro, pode ser associado à maior presença desse artefato no espaço escolar por meio das aquisições feitas pelo PNLD. Não obstante, é preciso considerar que, “apesar do contínuo desenvolvimento e ampliação do campo da pesquisa sobre o livro didático, os livros didáticos destinados a EJA, praticamente ficaram à margem dos estudos realizados”³⁵. Situação que vem sofrendo alterações, ainda que timidamente, a partir de 2005.

No que se refere aos estudos sobre o LD na EJA elaborou-se um quadro com todas as pesquisas de mestrado e doutorado produzidas no período de 2004 a 2013. Após a leitura, seleção e mapeamento da produção acadêmica 24 pesquisas compuseram o universo de análise, e com exceção do ano de 2004, foram encontradas pesquisas correspondentes a todos os anos do período.

³³ Para um balanço sobre as pesquisas sobre o livro didático ver: FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Inep, 1987. FRACALANZA, Hilário. **O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de ciências no Brasil**. 1992. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. EMMEL, Rúbia. **“Estado da arte” e coletivos de pensamento da pesquisa sobre o livro didático no Brasil**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011.

³⁴ MUNAKATA, 2012, p. 181.

³⁵ MELLO, 2010, p. 24.

Quadro 4: Produção discente sobre o livro didático na EJA (2004 – 2013)

	Título	Categoria	Autor	Instituição	Ano
1	Análise Material de Livros Didáticos para Educação de Jovens e Adultos	Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade	TAKEUCHI, Márcia Regina	Pontifícia Universidade Católica de SP	2005
2	O livro didático e o discurso do professor no ensino das operações com números inteiros para alunos do E.J.A.	Mestrado Profissional em Ensino de Matemática	SILVA, Alessandro Rosa	Pontifícia Universidade Católica de SP	2006
3	Materiais didáticos para classes de educação de jovens e adultos na visão de professoras	Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade	AZEVEDO, Benedita Aparecida de	Pontifícia Universidade Católica de SP	2007
4	O Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos	Mestrado em Educação	OLIVEIRA, Elisabete Duarte de	Universidade Federal de Alagoas	2007
5	Caminhos da educação de adultos no município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário.	Mestrado em Educação	FUNARI, Sueli	Universidade de São Paulo	2008
6	Análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos: letramento e especificidades.	Mestrado em Educação	SANTOS, Sulanita Bandeira da Cruz	Universidade Federal de Pernambuco	2009
7	O discurso do LPD/EJA: reflexões sobre concepção de leitura e imagem de professor e de aluno-leitor.	Mestrado em Linguística	SILVA, Maria Laura dos Santos	Universidade Federal da Paraíba	2009
8	Práticas de numeramento nos livros didáticos de matemática voltados para a Educação Jovens e Adultos.	Mestrado em Educação	ADELINO, Paula Resende	Universidade Federal de Minas Gerais	2009
9	Ideologia, Trabalho e Educação: uma análise dos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Mestrado em Educação	NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya	Universidade Federal do Ceará	2009
10	Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos.	Doutorado em Educação	MELLO, Paulo Eduardo Dias de	Universidade de São Paulo	2010
11	O Tratamento dado às Juventudes nos Gêneros Textuais do Livro Didático de Ciências Sociais da Educação de Jovens e Adultos.	Mestrado em Educação	LIMA, Divanir Maria de	Universidade Federal de Alagoas	2011
12	Legibilidade textual nos Cadernos Didáticos de EJA: questões de processamento da leitura.	Mestrado em Letras	MESQUITA, Nély Silva da Motta	Pontifícia Universidade Católica do RJ	2011
13	Aspectos do raciocínio proporcional presentes em alguns livros didáticos de matemática produzidos para a Educação de Jovens e Adultos na primeira década dos anos 2000.	Mestrado em Educação	SANTOS, Leonardo Rodrigues dos	Universidade Federal de Mato Grosso	2011

14	As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural.	Mestrado em Educação	SANTOS, Karla de Oliveira.	Universidade Federal de Alagoas	2011
15	O lugar, a presença e o tratamento dado as mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado.	Mestrado em Educação	PEREIRA, Dalva de Oliveira Costa	Universidade Federal de Alagoas	2011
16	Linguagem, Trabalho e Educação: estudo exploratório de livros didáticos para E.J.A.	Mestrado em Estudos Linguísticos	GUALBERTO, Clarice Lage	Universidade Federal de Minas Gerais	2012
17	O gênero notícia nas coleções didáticas indicadas pelo programa nacional do livro didático para a Educação de Jovens e Adultos.	Mestrado em Letras	SANTANA, Simone Cristina de	Universidade Estadual de Maringá	2012
18	Currículo de Matemática da Educação de Jovens e Adultos: uma análise baseada em livros didáticos.	Mestrado em Educação Matemática	SANTANA, Katia Cristina Lima	Pontificia Universidade Católica de SP	2012
19	Estudantes da EJA e materiais didáticos no ensino de matemática.	Mestrado em Educação	LIMA, Cibelle Lana Fórneas	Universidade Federal de Minas Gerais	2012
20	Comunicação e educação: o material didático como instrumento de diálogo no ensino de química na Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio.	Mestrado em Comunicação	CAMACHO, Antonio Carlos Duarte	Universidade de Marília	2013
21	Ensino dos gêneros textuais/discursivos no livro de português da Educação de Jovens e Adultos.	Mestrado em Letras e Linguística	SANTOS, Maria Conceicao dos	Universidade Federal de Alagoas	2013
22	Ensino da argumentação em livro didático na Educação de Jovens e Adultos.	Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa	SOUEID, Nanci de Oliveira	Universidade de São Paulo	2013
23	Política de leitura: a coleção "Literatura para todos" e o letramento literário de jovens e adultos.	Mestrado Profissional em Educação	OGLIARI, Monalisa	Universidade de Brasília	2013
24	(Re)elaboração de materiais didáticos de matemática a partir de interações e diálogos com educandos jovens e adultos.	Mestrado Profissional em Educação, Ciências e Matemática	SALAZAR, Andre Vicente	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	2013

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando-se a distribuição geográfica, a maior produção acadêmica no período concentrou-se na região Sudeste com 13 trabalhos, correspondendo a 54,16% de toda produção nacional, com destaque para o Estado de São Paulo com oito pesquisas, equivalente a pouco mais de 61% da produção dessa região. Na referida região, a produção acadêmica encontrava-se dividida de maneira equilibrada entre as instituições públicas e privadas, apresentando-se distribuída na seguinte conformidade: sete pesquisas em instituições públicas

– universidade federal, universidade estadual e instituto federal; e, seis pesquisas produzidas em instituições privadas.

No Estado de São Paulo, a PUC/SP apresentou um maior número de pesquisas com quatro produções, ou seja, 50% da produção total do Estado, seguida pela USP com três produções. Vale ressaltar que em ambas as instituições houve o predomínio das pesquisas nos programas de Pós-Graduação em Educação e que são universidades com um histórico de extensa produção no campo da EJA e do LD.

A Região Nordeste apresentou a segunda maior concentração de pesquisas com oito pesquisas, equivalente a 33% de toda produção nacional. Chama a atenção a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com cinco pesquisas realizadas no período, perfazendo mais de 62% da produção acadêmica da região. Nessa região, todas as pesquisas foram oriundas de instituições públicas. As pesquisas na UFAL se concentraram no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Esse Programa possui um consolidado Centro de Educação (CEDU) responsável pela Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado, tendo dentre suas linhas de pesquisas a de “História e Política da Educação” e a de “Educação e Linguagem” que abrigam dois grupos de pesquisas, “Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos” e “Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos”. Vale ressaltar, que as professoras que compõem esses grupos de pesquisas e que em grande medida orientaram as dissertações arroladas neste balanço, possuem longas trajetórias de pesquisas ligadas a EJA.

A região Centro Oeste apresentou duas pesquisas para o período, ambas realizadas em instituições públicas, uma na Universidade de Brasília e outra na Universidade Federal de Mato Grosso. Já a região Sul do país apresentou apenas uma pesquisa, realizada na Universidade Estadual de Maringá no Paraná.

As instituições públicas federais e estaduais responderam por 75% da produção acadêmica referente a temas correlatos ao LD na EJA, enquanto as instituições privadas foram responsáveis por 25% da produção acadêmica. “É importante salientar que esses valores não podem ser interpretados em termos de alta produtividade da rede pública e baixa produtividade da rede particular, uma vez que esses dois conjuntos não possuem um número proporcional de instituições”³⁶.

Com relação à distribuição temporal, para o ano de 2004 não foi encontrada nenhuma pesquisa, sendo possível situar seu momento inicial em 2005 e com números bastante tímidos

³⁶ HADDAD, 2002, p. 13.

nos anos seguintes. Houve significativo aumento da produção nos anos de 2009, 2011, 2012 e 2013. No ano de 2010 foi encontrada apenas uma pesquisa.

De acordo com o mapeamento, em todo o período analisado foram localizadas vinte e três pesquisas de mestrado e uma de doutorado. A produção discente apresentava-se distribuída nas áreas de Letras, Linguística, Educação Matemática, Filologia, Comunicação e majoritariamente em Educação com quase 60% de toda a produção. Com relação à distribuição das pesquisas por gênero, identificou-se que 19 pesquisas foram realizadas por mulheres, ou seja, 79% do total. E de toda a produção discente, apenas uma estava voltada para a análise das relações étnico-raciais em LDs da EJA.

1.2.1 O que revela a produção acadêmica sobre o livro didático na EJA?

De maneira geral, a produção acadêmica sobre o LD na EJA é diversificada em seus temas, objetos de estudo, metodologias e referenciais teóricos. Dessa forma, considerando-se alguns aspectos em comum na produção acadêmica, foi elaborado um quadro composto por sete grupos de pesquisas.

Quadro 5: Temas abordados na produção discente sobre o LD na EJA (2005 – 2013)

GRUPOS	AUTORES
1- Representação do texto argumentativo, letramento e leitura no LD da EJA	Santos (2009); Silva (2009); Mesquita (2011); Santana, S (2012); Santos (2013); Soueid (2013); e Ogliari (2013)
2- Representações de Juventude, gênero e raça no LD da EJA	Lima (2011); Santos, K (2011); e Pereira (2011)
3- Ideologia no LD da EJA	Nobre (2009)
4- História, materialidade e conteúdo do LD da EJA	Takeuchi (2005); Oliveira (2007); e Mello (2010)
5- Visão dos professores sobre do LD na EJA	Azevedo (2007)
6- Trabalho no LD da EJA	Funari (2008); e Gualberto (2012)
7- Ensino de Matemática e Química no LD da EJA	Silva (2006); Adelino (2009); Santos, L (2011); Santana, K (2012); Lima (2012); Salazar (2013); e Camacho (2013)

Fonte: Elaborado pelo autor

No primeiro grupo, *Representação do texto argumentativo, letramento e leitura no LD da EJA*, os autores analisaram a representatividade do texto argumentativo, práticas e concepções de leitura e escrita, a abordagem de gêneros textuais/discursivos, processos de letramento literário, processos de leitura e construção de sentidos e o gênero textual notícia. Foram analisadas diferentes coleções didáticas e as pesquisas se concentraram nos livros destinados a alunos do 2º ciclo do ensino fundamental da EJA.

Na pesquisa de Santos (2009) foram analisadas duas coleções didáticas utilizadas no 2º ciclo do ensino fundamental da EJA e uma coleção didática utilizada no ensino regular para

efeito de comparação. Nas coleções analisou-se as atividades propostas para o ensino da leitura/compreensão textual e produção escrita. Os resultado da pesquisa indica que os LDs analisados não contemplam de forma significativa as práticas de letramento na EJA, no entanto, revela uma tentativa em fazê-lo, o que exige que ele continue sendo objeto de reflexão.

Em seu trabalho, Mesquita (2011) utilizou como fonte de pesquisa a coleção didática *Cadernos de EJA* publicada pelo MEC, com o objetivo de investigar o processamento da leitura, fazendo uma reflexão sobre a compreensão e a construção de sentidos para o texto. Os resultados sugerem a dificuldade de leitura dos textos presentes nesse material didático e sinalizam para adoção de métricas de legibilidade³⁷ na avaliação da complexidade dos textos a serem empregados nessa modalidade de ensino.

Com o objetivo de verificar de que maneira os LDs da EJA propõem o estudo do gênero notícia, Santana, S. (2012) analisou duas coleções didáticas aprovadas no PNLD-EJA 2011 para o 2º ciclo do Ensino Fundamental da EJA, a coleção *Tempo de Aprender* e a coleção *Viver, Aprender*. Nas coleções, a autora optou por analisar todos os componentes curriculares de cada livro, e não somente o componente Língua Portuguesa, justificando que o gênero notícia perpassa todas as disciplinas. Em suas análises constatou que somente na coleção *Tempo de Aprender* houve o incentivo a formação de um leitor crítico, mas em nenhuma das coleções o estudo da notícia favoreceu o desenvolvimento de práticas de produção de texto coerentes com as propostas oficiais para EJA.

No trabalho de Santos (2013) o propósito foi investigar qual abordagem de gêneros textuais/discursivos orientou o Manual do Professor e o Livro do Aluno para a produção de texto. A fonte para sua pesquisa foi o LD de Língua Portuguesa do 9º ano da coleção *Tempo de Aprender*. Concluiu que o LD de Língua Portuguesa da referida coleção pode ser um instrumento complementar no trabalho do professor, contribuindo para que o aluno possa escrever textos de diferentes gêneros textuais/discursivos. No entanto, afirma que o livro apresentou descontinuidades na efetivação das sequências didáticas e para o ensino da tipologia textual dissociado do ensino dos gêneros literários.

Já na dissertação de Soueid (2013) a investigação se deteve em analisar como o texto argumentativo foi representado como objeto de ensino nas séries finais do ensino fundamental da EJA (6º ao 9º ano), analisou o encaminhamento linguístico-discursivo que fundamenta as práticas didáticas de redação da unidade “Cultura de Paz” do LD de Língua Portuguesa do 8º

³⁷ Métricas de legibilidade demonstram o grau de legibilidade de um texto e podem ser obtidas por meio de programas computacionais como o *Coh-Metrix-Port* que indica o índice de facilidade da leitura.

ano da coleção *Tempo de Aprender*. O resultado de sua pesquisa aponta para necessidade de que o ensino da argumentação em LD da EJA, seja pautado numa proposta discursiva e dialógica e sedimentada nos eixos da leitura, escrita e reflexão linguística.

Por fim, ainda neste grupo a pesquisa de Ogliari (2013) objetivou analisar se as obras da coleção *Literatura para Todos* eram adequadas para o letramento literário do público da EJA. Seu trabalho foi composto por entrevistas realizadas com alunos e professores de uma escola pública de Brasília. De acordo com a autora, a referida coleção representa uma possibilidade para o adequado letramento literário para leitores iniciantes denominados “noviços”.

No segundo grupo de pesquisas, *Representações de juventude, gênero e raça no LD da EJA*, as autoras analisaram o tratamento dado à juventude, às mulheres e as relações étnico-raciais no LD da EJA. Nos referidos trabalhos, o método de investigação foi de análise de conteúdo, apoiando-se nas concepções de Bardin (2009). Duas investigações se concentraram no 2º ciclo do Ensino Fundamental da EJA e uma no 1º ciclo do ensino fundamental da EJA³⁸. É importante observar que as três pesquisas desta categoria foram produzidas na UFAL no ano de 2011.

O objeto de estudo na pesquisa de Lima (2011) foi o tratamento dado as juventudes no LD da EJA. A autora analisou o LD do 6º ano da coleção *Tempo de Aprender* utilizado nas escolas municipais da cidade de Santana de Ipanema em Alagoas. Apoiou-se na proposta de análise de conteúdo de Bardin (2009), para quem a análise de conteúdo se refere a um conjunto de técnicas de “análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”³⁹. Em sua análise evidenciou que o LD em sua maioria negligencia a existência dos sujeitos jovens na EJA e, quando acionadas, as juventudes são timidamente tratadas por seu viés cronológico negando a condição de sujeitos históricos.

Em dissertação de mestrado *O lugar, a presença e o tratamento dado as mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado*, Pereira (2011) analisou o tratamento dado às mulheres no LD da coleção *Viver, Aprender* da Editora IBEP destinado aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da EJA. Na pesquisa, apoiou-se no “ordenamento jurídico” da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE), no Parecer do Conselho

³⁸ O primeiro ciclo corresponde do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

³⁹ BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5 ed. revista e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009, p. 42.

Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de 2000 (CNE/CEB) e na Declaração de Hamburgo. Os resultados da pesquisa indicam que a coleção didática analisada aborda temáticas significativas e próximas às realidades dos alunos, incorporando parcialmente renovações no campo da historiografia atribuindo ao homem e a mulher o status de sujeitos históricos. No entanto, as análises também revelaram a presença de sexismo nos LDs, uma quantidade menor de gêneros textuais referentes ao universo feminino e um maior protagonismo masculino.

Em dissertação de mestrado intitulada *As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural*, apresentada junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, Santos, K. (2011), analisou como as relações étnico-raciais são apresentadas e problematizadas nos LDs do 2º ciclo do Ensino Fundamental da EJA. Os referenciais teóricos utilizados na pesquisa foram: Laurence Bardin para análise de conteúdo; Michel Apple para análise do currículo; Alan Choppin para análise do livro didático; Paulo Freire, Maria Clara Di Pierro, Celso de Rui Beisiegel, Sérgio Haddad e Vanilda Paiva para análise da EJA; Paul McLaren e Clifford Geertz para análise do multiculturalismo; e, Kambeguele Munanga e Nilma Lino Gomes para análise das relações étnico-raciais.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de São Miguel dos Campos em Alagoas, teve como referência a Lei 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP 03/2004 que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da educação básica.

As fontes para a pesquisa foram os livros didáticos de História da coleção *Construindo a Cidadania por meio dos temas transversais: educação de jovens e adultos*, da editora Difusão Cultural do Livro adotada em 2008 pela Secretaria Municipal de Educação. A coleção foi destinada aos alunos da EJA da 3ª etapa, correspondente ao 6º e 7º anos e da 4ª etapa, correspondente ao 8º e 9º anos.

A autora ressalta que não houve participação dos professores na escolha da referida coleção didática, a mesma foi realizada pelos Coordenadores Pedagógicos que atuavam na EJA. Mencionou também, que uma das dificuldades na escolha dos LDs foi a falta deste material para analisá-lo em mãos, sendo necessário recorrer às resenhas feitas pelo MEC.

Na pesquisa, empreendeu uma descrição minuciosa das características dos livros de cada etapa de ensino, descrevendo seus aspectos gráficos, tipo de encadernação, quantidade de páginas e as imagens que segundo ela, em geral, apresentam “traçados bem infantilizados

dissociado do perfil do educando da EJA. Além de apresentar o negro de forma depreciativa, associado à coisa, objeto, como algo com valor mercadológico.”⁴⁰

Em seguida analisou e problematizou os conteúdos de cada capítulo em geral e, em particular os alusivos a África, aos escravos, a colonização e aos negros. Constatou que a disposição dos conteúdos segue a cronologia tradicional dos acontecimentos históricos e uma visão de matriz européia da história, que se materializou por meio de textos depreciativos associando o negro a uma figura desumanizada, à situação da escravidão e a África numa condição de subalternidade frente às nações européias.

Disso concluiu que devido à força da Lei 10.639/2003 houve alguns avanços nos conteúdos e abordagens referentes à África e a cultura africana e afro-brasileira nos livros analisados. No entanto, afirma que de maneira geral os livros ainda privilegiam uma visão eurocêntrica de mundo, onde o negro ganha destaque nos períodos colonial e imperial na condição de escravo. Sendo assim, afirma que se

[...] houvesse o cumprimento da legislação específica e uma reforma historiográfica nos Livros Didáticos da EJA, rompendo com a desumanização da figura do negro, sempre retratado de forma escravizado e subordinado, sem nome, sem história, sem família, ou seja, desumanizado, caracterizado pejorativamente, poderia contribuir para que os educandos se sensibilizassem com alguns problemas ocasionados pelas discriminações e preconceitos raciais, desmistificando o mito da democracia racial, tornando-se parte ativa num processo realmente democrático e de equidade social, no qual estariam presentes o respeito às diferenças e à dignidade humana, como também a contemplação da diversidade nas práticas curriculares.”⁴¹

No terceiro grupo *Ideologia no LD da EJA*, Eliacy Nobre teve como objetivo identificar nos conteúdos dos LDs de que maneira a ideologia perpassou a relação trabalho e educação, utilizou como aportes teóricos Georg Lukács e Karl Marx. As fontes para pesquisa foram cinco coleções didáticas utilizadas no 1º ciclo do ensino fundamental da EJA. A autora realizou a leitura e análise de todos os textos dos 19 livros das coleções, concluindo que o conceito de trabalho é concebido numa dimensão abstrata e não como uma atividade ontológica do ser humano e “as ideias presentes nestes materiais didáticos objetivam, com maior ênfase, induzir, conscientemente ou não, os educandos a posições teleológicas que os façam reproduzir e aceitar a ordem social vigente”.⁴²

⁴⁰ SANTOS, Karla de Oliveira. **As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos**: implicações curriculares para uma sociedade multicultural. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011, p. 77.

⁴¹ Ibid. p. 109.

⁴² NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. **Ideologia, Trabalho e Educação**: uma análise dos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009, p. 116.

Em sua pesquisa buscou denunciar a ideologia dominante no LD seguindo a tendência de alguns trabalhos realizados entre o final da década de 1970 e a década de 1980, que numa análise unilateral, concebiam a escola e o LD como reprodutores de uma ordem dominante.

Compondo o quarto grupo *História, materialidade e conteúdo do LD da EJA* a dissertação de mestrado *Análise Material de Livros Didáticos para Educação de Jovens e Adultos* (2005), Márcia Takeuchi teve como objetivo estudar a produção dos LDs destinados a EJA tendo como fio condutor a sua conformação material, ou seja, o projeto editorial, o número de volumes, o número de páginas, a tiragem, a capa, os recursos gráficos, o conteúdo selecionado, a linguagem, o processo editorial e a divulgação.

A autora analisou duas coleções didáticas das editoras Ática e FTD disponíveis no mercado para EJA no período de realização da pesquisa, constatando que, essas coleções foram elaboradas a partir de materiais pré-existentes, configurando-se como um “subproduto”. Diante disso, a autora indica que a falta de formatação específica dos LDs destinados a EJA, tem relação com a forma escolar disseminada a mais de um século e ao próprio histórico da EJA no Brasil que é marcado por incertezas e descontinuidades.

Como parte de sua pesquisa e com a intenção de avaliar os usos que os alunos da EJA faziam dos livros acompanhou algumas aulas em dois CIEJAs (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da Prefeitura de São Paulo, e em uma escola estadual da SEE/SP. Em suas visitas constatou que na maioria das escolas não havia os LDs para os alunos. No entanto, identificou que esse material era utilizado de maneira indireta pelo professor em sala de aula, materializando-se por meio de fotocópias, textos soltos ou em trechos escritos na lousa. Já na escola em que o livro foi adotado, considerou “que o ensino se pauta pela transmissão de um modelo de conhecimento consolidado, tomado pronto de uma realidade externa aos estudantes”⁴³. Disso concluiu que,

[...] na educação de jovens e adultos, o livro didático está presente nas salas de aula apenas como recurso material extra que auxilia o professor em sua prática pedagógica [...]. Até mesmo na instituição em que ele estava formalmente adotado pela classe, a professora demonstrou usá-lo conforme as estratégias por ela elaboradas previamente, o que reforça a idéia de que o livro didático pode ser usado como suporte, por professores preparados, não como muleta de professores despreparados. No tocante aos alunos, entretanto, o livro se presta mais como um bem em si, e não como um veiculador de conteúdos dos quais eles se apropriam

⁴³ TAKEUCHI, Márcia Regina. **Análise material de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos**. 2005. 169 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005, p. 64.

ativamente, contrariamente ao que se costuma conceber no senso comum, ou imagina-se que se conceba pelo menos no processo de edição⁴⁴.

Nesse sentido, o aluno leitor da EJA prefigurado ou “previsto”, na maioria das vezes não se sustenta e particularmente no caso dos livros analisados pela autora que tinham como característica a simplificação de obras destinadas ao ensino regular possivelmente interferiu na apropriação dos conteúdos pelos alunos. De outra maneira, como bem alertou Bittencourt (2011), as características do suporte interferem na apropriação dos conteúdos escolares, bem como a ação do professor como intermediário da leitura.

Na pesquisa de Oliveira (2007), a autora analisou a história do LD na EJA, caracterizou esse material didático, identificou as iniciativas do poder público na publicação e circulação do LD na EJA e mapeou os LDs que circularam nas Redes de Educação do Estado de Alagoas e do Município de Maceió. O estudo consistiu em análise bibliográfica e na aplicação de entrevistas e questionários com professores, coordenadores e equipe técnica do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA da Secretaria Municipal da Educação de Maceió – SEMED e do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA da Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas.

Além de descrever a história da produção didática para EJA, a autora, retratou o processo de seleção dos LDs da EJA no Estado e no município de Maceió, mostrando contradições na escolha das obras, no que se refere a adequação às propostas curriculares e a ausência de professores no processo. Disso a autora concluiu que inexistia uma política de financiamento e de diretrizes nacionais que definam critérios norteadores para uma política local de análise, seleção, compra e adoção de LDs para EJA.

Na pesquisa *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos* (2010), Paulo Mello empreendeu rigorosa análise e caracterização da produção didática para EJA no período de 1996 a 2007, destacando sua historicidade, seus aspectos formais e de conteúdos e as concepções de aprendizagem para EJA apresentadas em tais materiais. O autor conceituou material didático como um objeto multidimensional, revelador de expressões ideológicas, de concepções de EJA, de currículo e métodos de ensino.

Destacou a trajetória da EJA no Brasil apresentando diferentes concepções a respeito dessa modalidade de ensino, relacionando-as a determinados contextos históricos. Dessa forma, caracterizou a produção didática em três períodos: 1940-1950, momento marcado

⁴⁴ TAKEUCHI, Márcia Regina. **Análise material de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos**. 2005. 169 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005, p. 65.

pelas primeiras iniciativas na produção de material didático para a EJA com a criação da Campanha de Educação de Adultos (CEA); 1960-1970, momento de ebulição política marcado pelo surgimento de diversos movimentos de educação popular – Movimento de Educação de Base, Movimento Nacional Contra o Analfabetismo, Movimento de Cultura Popular de Recife, a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler de Natal, Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE) – que promoveram o debate sobre materiais didáticos para alfabetização de adultos e investiram na produção de livros, cartilhas e conjuntos didáticos; e, da redemocratização até meados dos anos 2000, momento de maior atenção a educação nacional celebrado por meio da Constituição Federal de 1988 e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que, por um lado, deu maior atenção e especificidade a EJA, por outro, promoveu perdas ao tratar de forma parcial essa modalidade de ensino. Período marcado pelo surgimento de programas voltados para alfabetização e produção de materiais didáticos para EJA, tanto no âmbito do Estado, quanto por meio das Organizações Não Governamentais (ONGs). Em seu trabalho mapeou a produção didática do Acervo EJA⁴⁵ e analisou sua materialidade e conteúdo, ressaltando que tais dimensões sofrem variações conforme os agentes que produziram o material.

Na pesquisa analisou, também, a Coleção *ENCCEJA* e os *Cadernos de EJA*, apoiando-se na categorização de material didático feita por: Choppin, Bittencourt, Munakata e Darnton. Dessa forma, apresentou as diferenças entre as duas coleções, a Coleção *ENCCEJA* com uma proposta de conteúdos voltada para o exame de certificação, já nos *Cadernos de EJA* a proposta de conteúdos está dividida em eixos temáticos, sendo o “trabalho” o eixo integrador. Segundo o autor, na coleção *Cadernos de EJA* ocorreu a valorização de uma proposta dialógica, de incentivo a uma prática docente investigativa e que possibilita o aprendizado de forma cooperada. Na coleção *ENCCEJA*, embora tenha como objetivo preparar para o exame de certificação, não apresenta uma proposta de memorização de conteúdos desarticulados e fragmentados e sim de articulação com o currículo por competências.

Em suas conclusões, corroborando com Takeuchi (2005), destacou que os livros didáticos para EJA produzidos pelas editoras se dividem em duas categorias: os elaborados especificamente para essa modalidade de ensino e os adaptados. E endossou a definição

⁴⁵ O Acervo EJA foi criado em 2007 no âmbito do antigo Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), atual Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do MEC. Sendo constituído por diversos materiais didáticos oriundos de várias partes do país, obtidos por meio de doações.

abrangente de material didático e a sua importância na qualificação e potencialização na aprendizagem de jovens e adultos.

O trabalho de Azevedo (2007) compõe o quinto grupo, *Visão dos professores sobre o LD na EJA*, nele são analisados os livros da coleção *Ensinar e Aprender*, material didático concebido e utilizado pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED) e cedido a SEE/SP, que em parceria com Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) adaptou este material para as escolas de São Paulo, a princípio em 1999 para os alunos do ensino regular com defasagens de série/idade, num projeto conhecido como “Correção de fluxo”⁴⁶. Em 2004 foi realizado o projeto “Apontando caminhos” voltado para capacitação de professores da EJA, organizado pelo CENPEC com o apoio da Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP), que atendeu as DEs do Vale do Ribeira. No mesmo ano o referido material didático foi implementado nas escolas de EJA da região. Em suas análises, a autora descreveu os conteúdos de cada livro que compõe a coleção e as adaptações feitas para o público da EJA, visto que esse material na sua origem foi produzido para as classes de “aceleração” do ensino regular.

O intento na pesquisa, foi o de compreender como as professoras viam, utilizavam e se apropriavam desse material didático e suas percepções sobre o magistério nas classes da EJA e sobre o aluno da EJA. Dessa maneira, realizou entrevistas com as professoras, elaborando um quadro com o perfil dessas profissionais. Concluiu que a coleção era utilizada de maneira fragmentada e dissociada da Proposta Curricular para EJA.

O sexto grupo temático *Trabalho no LD da EJA* é composto por duas pesquisas de mestrado, uma no campo da Linguística, e outra, no campo da Educação. São pesquisas de caráter bibliográfico, documental e de conteúdo em que foram analisadas coleções didáticas destinadas a alunos do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental da EJA.

No trabalho de Funari (2008) foram investigadas as políticas públicas para EJA na cidade de São Paulo no período de 1989 a 2007 tendo como fonte de pesquisa os livros didáticos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) aos alunos da EJA do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). As fontes na pesquisa foram as coleções *Projeto Vida*

⁴⁶ No ano de 1997 foi implantado nas escolas da Rede Estadual do Paraná o Projeto Correção de Fluxo, com o objetivo de combater a defasagem série/idade, criando condições para os alunos multirrepetentes da 5ª a 7ª série do Ensino Fundamental, agrupados numa mesma classe, frequentarem a série correspondente à sua faixa etária. Em 1999 o projeto foi concedido sob a forma de empréstimo a SEE/SP em troca do projeto “Classes de Aceleração” implantado no Ciclo I. Em São Paulo o projeto foi implantado em 37 Diretorias de Ensino, sendo que cada uma deveria selecionar 10 escolas considerando o índice de defasagem série/idade. As escolas selecionadas poderiam montar até três classes com uma média de 35 alunos. Os professores deveriam ser selecionados para que tivessem dedicação exclusiva para o projeto e tempo disponível para participar dos cursos de capacitação.

Nova da editora IBEP e os *Cadernos de EJA* produzida pelo MEC em parceria com a Fundação Unitrabalho. O intento na pesquisa foi identificar nesses materiais didáticos o impacto da temática “trabalho”, sobretudo nos textos literários, analisou a seleção e adequação dos textos para EJA, o tratamento dado ao gênero literário e perspectiva inferencial nos exercícios propostos.

Os aportes teóricos utilizados na pesquisa foram: Antonio Candido, a partir da aproximação conceitual entre literatura e humanização; Paulo Freire e as premissas de uma educação libertadora; e, Mikhail Bakhtin e os princípios dialógicos do enunciado.

Apresentou uma trajetória histórica da EJA e delineou um perfil dos alunos para o período, compreendendo faixa etária, gênero, raça e religião, mercado de trabalho e motivos de abandono da escola. Identificou que a EJA atende alunos de diferentes faixas etárias, sendo constituída em sua maioria por trabalhadores, que o desemprego afetava principalmente os mais jovens e que os alunos matriculados no segundo ciclo (anos finais do Ensino Fundamental), representavam um maior percentual.

Com relação a gênero, raça e religião, constatou que 55% dos educandos da EJA eram mulheres e 45% de homens, com o predomínio de mulheres mais velhas e homens mais jovens. Os educandos negros somavam 41% dos matriculados, constituído-se como a maioria na EJA. E no aspecto religioso, “62% dos educandos se declaram católicos e 24% evangélicos; 6% indicam outras religiões e 8% afirmam que não praticam nenhuma religião”⁴⁷.

A autora destacou que dentre os motivos mais alegados pelos educandos para o abandono da escola, estavam a precariedade financeira e a necessidade de trabalhar. Por outro lado, o desemprego afetava 33% dos alunos e 39% estavam inseridos no mercado de trabalho informal. Na escolha das coleções didáticas analisadas, Sueli Funari levou em consideração o fato de ambas terem sido produzidas exclusivamente para EJA e terem sido utilizadas na rede municipal de ensino. Das duas coleções analisou alguns textos literários sob o viés da temática “trabalho” e a sua recepção entre os alunos. Apoiou-se na conceituação e uso dos materiais didáticos de Choppin (2004), Munakata (1997), Takeuchi (2005) e Bittencourt (1993). Concluiu que:

Portanto, em ambas as coleções, as escolhas textuais adequadas espelharam uma concepção de EJA comprometida em fortalecer a capacidade dos educandos de se

⁴⁷ FUNARI, Sueli. **Caminhos da educação de adultos no município de São Paulo**: o livro didático e a abordagem do texto literário. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008, p. 24.

posicionarem diante dos antagonismos presentes na economia e na sociedade — perpassados pelo eixo temático do trabalho. Em consequência disso, podemos constatar, por trás da presença dos textos, uma concepção problematizadora da educação.

Contudo, no que tange ao tratamento dado ao gênero literário, percebemos algumas imprecisões a serem superadas. Notamos que a literatura ainda tem servido de moldura para outros fins, em detrimento de abordagens que colocassem em primeiro plano as suas singularidades e resgatassem do seu leitor o seu direito intrínseco de co-autor na produção de sentidos.⁴⁸

Esclarecendo ainda, que ao submeter o texto literário às convenções do LD alguns reducionismos foram inevitáveis o que de certa forma comprometeu a formação do leitor num sentido mais amplo.

No trabalho de Gualberto (2012) as fontes utilizadas na pesquisa foram as coleções didáticas *Educação de jovens e adultos: projeto Vida Nova* da Editora IBEP, onde analisou um capítulo do livro de História da 6ª série do Ensino Fundamental da EJA, e a coleção *Viver, Aprender – educação de jovens e adultos* da Editora Global, onde analisou parte do módulo 4 do livro 1 do Primeiro Ciclo. Seu objetivo na pesquisa foi o de analisar por meio de um estudo linguístico a temática “trabalho” nos LDs, apoiou-se na concepção da enunciação de Bakhtin (1988), para quem o texto se constitui de aspectos do mundo verbal e do contexto sócio-cultural.

De acordo com a autora, os textos, atividades, imagens e exercícios presentes nos livros analisados das duas coleções didáticas valorizaram o desenvolvimento de atividades reflexivas sobre o tema trabalho. Disso, concluiu que comparativamente, o livro didático da coleção *Educação de jovens e adultos: projeto Vida Nova* enfatizou o trabalho numa dimensão histórica, enquanto a coleção *Viver, Aprender – educação de jovens e adultos* “priorizou as noções de trabalho, profissão e emprego.”⁴⁹

Com relação aos trabalhos que compõem a categoria sete, *Ensino de Matemática e Química no LD da EJA*, de maneira geral são pesquisas que centraram suas análises na materialização do ensino de Matemática (seis pesquisas) e do ensino de Química (uma pesquisa) em LDs da EJA. Esse fato permite afirmar que tem sido significativo o aumento de pesquisas na área de exatas, particularmente de Matemática o que de certa forma demonstra novos horizontes nos estudos sobre o LD na EJA.

Na consulta aos bancos de dados como exposto inicialmente, embora, no computo geral o número de pesquisas encontradas tenha sido relativamente pequeno, identificou-se

⁴⁸ FUNARI, 2008, p. 120.

⁴⁹ GUALBERTO, Clarice Lage. **Linguagem, Trabalho e Educação**: estudo exploratório de livros didáticos para E.J.A. 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012, p. 112.

uma diversidade de estudos cujas análises voltaram-se para diferentes temas relacionados à EJA. Essa produção acadêmica carrega marcas do lugar de produção e contribuiu para ampliação das perspectivas de estudos sobre os LDs destinados ao ensino de pessoas jovens, adultas e idosas. Com efeito, em muitas pesquisas, “o livro escolar é compreendido mais como uma interessante fonte (ainda que problemática) para o estudo do cotidiano e dos saberes escolares do que propriamente como um objeto de estudo e pesquisa.”⁵⁰

Neste levantamento, o objetivo primeiro foi o de encontrar pesquisas voltadas para análise da presença de temas relacionados a África, à diáspora africana e a população negra no Brasil nos LDs da EJA. No percurso, encontrou-se apenas um trabalho, o de Santos, K. (2011). Pode-se considerar que esse estudo de certa forma inaugurou um novo caminho nas pesquisas sobre materiais didáticos na EJA tendo como pano de fundo a lei 10.639/2003.

O mapeamento da produção discente sobre o LD na EJA possibilitou situar as pesquisas numa nova etapa de estudos sobre a EJA e identificar vários aspectos relacionados às análises do LD. Nesse sentido, a leitura de tais pesquisas mostraram avanços e limites dos estudos sobre o LD na EJA e sinalizaram alguns caminhos para este trabalho. É importante dizer, que as coleções didáticas *Tempo de Aprender*, *Viver Aprender*, *Cadernos de EJA* e *Coleção Encceja*, que constituem boa parte das fontes estudadas nesta pesquisa, foram analisadas por diferentes prismas nas pesquisas de Funari (2008), Mello (2010), Mesquita (2011), Santana, S. (2012), Gualberto (2012), Soueid (2013) e Santos, K. (2013).

Posto isto, o presente trabalho se aproxima de algumas dessas pesquisas no sentido de analisar a produção, circulação e materialização do LD. Contudo, se particulariza em seu percurso metodológico, em seu objeto de estudo, na ampliação das fontes, visto que, a pesquisa abarca o estudo de LDs aprovados no PNLD EJA 2011 e LDs publicados pelo poder público na esfera estadual e federal, voltados para alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da EJA.

⁵⁰ BATISTA, 1999, p. 530.

CAPÍTULO 2- PROGRAMAS DE FOMENTO, AVALIAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

O livro é, sem dúvida, a mais poderosa criação do engenho humano. A influência que ele exerce, sob todos os pontos de vista, não tem contraste. O livro não é só o companheiro amigo, que instrui, que diverte, que consola. É ainda e, sobretudo o grande semeador que, pelos séculos afora, vem transformando a face da terra. Encontraremos sempre um livro no fundo de todas as revoluções. É, portanto dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigiando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das causas humanas. Para tais objetivos, seria conveniente a criação do Instituto Nacional do Livro. Submeto à elevada consideração de V.Ex. um projeto de decreto-lei, dispondo sobre a matéria.⁵¹

Os programas de distribuição de livros e materiais didáticos no Brasil passaram por diferentes governos e contextos históricos. Ao longo do tempo teve diferentes nomes e formas de execução. Em alguns momentos o Estado assumiu o papel de financiador dos livros, em outros, de controlador do processo de adoção dos livros em todo território nacional, e ainda, de comprador e distribuidor de LDs.

Célia Cristina Cassiano ressalta que, “de 1938 até 1985, variadas formas de controle e intervenção estatal incidiram sobre o livro didático brasileiro, norteadas diferentemente sua circulação, principalmente no período da ditadura militar (1964-1984).”⁵² Vale destacar, que desde o século XIX as editoras sempre dependeram de autorização do Estado para que seus livros pudessem circular nas escolas, conforme Bittencourt (2012). De outra parte, os acordos com organismos internacionais viabilizaram o financiamento em larga escala de programas de LDs no Brasil.

Acrescente-se a isso, as determinações legais que ampliaram a obrigatoriedade na Educação Básica e o estabelecimento de programas suplementares de material didático escolar⁵³. Com o tempo os programas passaram por aperfeiçoamentos e atualmente o PNLD se constituiu como uma política de Estado, abrangendo dentro da Educação Básica o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a EJA.

⁵¹ BRASIL. EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS. Rio de Janeiro - Em 15 de dezembro de 1937. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 27/12/1937.

⁵² CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007, p. 20.

⁵³ A esse respeito, ver artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e artigo 4º da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

No presente capítulo analisa-se o processo de constituição dos primeiros programas de distribuição de LDs no país, as determinações legais referentes às normatizações de tais programas, a trajetória de expansão dos programas de LDs e a efetivação do Estado como o maior comprador de LDs com a consequente criação de um próspero mercado editorial nesse ramo. “Os LDs se multiplicaram, no Brasil, com o apoio governamental e com a criação de várias editoras, especialmente, dedicadas a esse tipo de obra”.⁵⁴

2.1 Histórico dos programas de distribuição de livros didáticos no Brasil

Os programas de distribuição de livros didáticos a alunos de escolas públicas têm longa data na história da educação no Brasil, tendo início em pleno Estado Novo por iniciativa de Gustavo Capanema à frente da pasta da Educação e Saúde Pública, com a criação do INL que contribuiu para expansão da produção do LD. Por meio do Decreto-Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937 o Instituto Cairu⁵⁵ foi transformado em INL, passando a ter as seguintes competências conforme seu artigo 2º:

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
- b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
- c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros
- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional.⁵⁶

Com sede na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, o INL teve como primeiro diretor Augusto Meyer, nesse momento o Instituto apresentava-se organizado em três seções: Seção da Enciclopédia e do Dicionário, chefiada inicialmente pelo poeta Américo Facó, esta seção tinha como tarefa publicar a *Enciclopédia brasileira*⁵⁷; Seção de Publicações, dirigida em seu

⁵⁴ BITTENCOURT, 2012, p. 76.

⁵⁵ Conforme a Lei 378 de 13 de janeiro de 1937 em seu artigo 44: Fica creado o Instituto Cayrú, que terá por finalidade organizar e publicar a *Encyclopedia Brasileira*.

⁵⁶ BRASIL, 1937.

⁵⁷ No caso do Brasil, a tentativa de produzir uma enciclopédia que retratasse a realidade do ponto de vista do país foi feita no governo de Getúlio Vargas que, desejoso de criar uma enciclopédia brasileira nos moldes da italiana Triccani, concluída sob os auspícios do governo de Benito Mussolini, criou, em 1937, o Instituto Nacional do Livro – INL. Entretanto, até 1956 nenhum passo havia sido dado para concretizar a enciclopédia. Nesse ano, no número de estréia da Revista do Livro, órgão oficial do INL, foi publicado o plano da Enciclopédia Brasileira, que previa, numa primeira edição, a inclusão de 250 mil verbetes, em seis volumes. A segunda edição estava planejada para 36 volumes. Em 1958, saiu o primeiro volume da Enciclopédia Brasileira, organizada por Alarico da Silveira. A publicação ficou apenas na letra A, pois o INL perdeu o restante dos originais da obra. Apesar desse fracasso, o Instituto iniciou outro projeto para a publicação de uma enciclopédia brasileira, desta vez sob a

início por Sergio Buarque de Holanda, fazia parte das atribuições desta seção a edição e reedição de obras e a adoção de medidas para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país; e, a Seção de Bibliotecas que “tinha por objetivo organizar as políticas de distribuição de livros assim como gerir as bibliotecas do país”.⁵⁸

Esse programa foi ampliado gradativamente e por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, também conhecido como “Lei do Livro Didático”, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que legislou sobre as regras de produção, compra e distribuição do LD no Brasil. A CNLD foi instituída em caráter permanente e era composta por sete membros designados pelo Presidente da República. Suas atribuições eram:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta Lei.⁵⁹

Segundo esse decreto, a partir de janeiro de 1940 os LDs que não tivessem autorização prévia do Ministério da Educação, não poderiam ser adotados nas escolas, inclusive, os livros editados pelos poderes públicos. No caso dos LDs de uso autorizado, deveriam conter na capa um selo ou carimbo com a informação de que haviam sido autorizados pelo Ministério da Educação. A relação completa dos livros autorizados, segundo os graus e ramos de ensino, seria publicada no início de cada ano.

De acordo com Freitag, Motta e Costa (1987), o referido decreto definiu pela primeira vez, o que deveria ser entendido como LD.

Art. 2º - Para os efeitos da presente Lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º - Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.⁶⁰

coordenação de Euryalo Canabrava e de Paulo de Assis Ribeiro, que trabalharam com base em um plano elaborado por Mário de Andrade (1893- 1945). Foi outra tentativa fracassada e até hoje o país não conta com uma enciclopédia nacional. (CAMPELLO, 2008 , p. 18-19)

⁵⁸ TAVARES, Mariana Rodrigues. Editando a nação e escrevendo sua História: O Instituto Nacional do Livro e as disputas editoriais entre 1937-1991. *Aedos*, nº15, v.6, Jul./Dez. 2014, p. 168.

⁵⁹ Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 5 jan. 1939.

Com relação à escolha dos livros a serem utilizados nas escolas era prerrogativa dos diretores no caso das escolas pré-primárias e primárias e dos professores nas escolas normais, profissionais e secundárias. Já no processo de utilização dos livros adotados, foi garantida autonomia ao professor, desde que estivesse em conformidade com a orientação didática dos programas escolares. Além das normatizações estabelecidas pelo Decreto-Lei nº 1.006 com relação à definição, autorização, escolha e utilização dos LDs, estabeleceu-se também em seu artigo 20 um conjunto de critérios impeditivos de sua autorização:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito, ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.⁶¹

Acrescentando-se mais adiante, que seria negado o uso do LD escrito em linguagem “defeituosa”, com erros de natureza científica ou técnica, que não apresentasse declaração de preço de venda e que não constasse o nome por extenso do autor ou dos autores.

Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/1945 foi consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do LD, com a novidade da garantia de exclusividade ao professor na escolha do livro. Na década seguinte, foi instituída por meio do Decreto nº 38.556/1956 a Campanha Nacional de Material de Ensino⁶² (CNME) que no âmbito do Departamento Nacional de Educação (DNE) teria como competência “estudar e promover medidas referentes à produção e à distribuição de material didático, com a finalidade de constituir para a melhoria de sua qualidade e difusão do seu emprego bem como

⁶⁰ BRASIL, 1939.

⁶¹ Ibid.

⁶² Mais informações a esse respeito, ver os trabalhos de Filgueiras (2011 e 2013).

para a sua progressiva padronização.”⁶³ O referido decreto, além de normatizar as funções da CNME, apresentava em seu texto o entendimento dos legisladores a respeito de material didático.

Parágrafo único, Entende-se por material didático, para os efeitos deste decreto:

- a) Peças, coleções e aparelhos para estudo de ciências naturais, matemática e desenho e material para o estudo de geografia e história;
- b) Material para o ensino audiovisual de disciplinas dos cursos de grau elementar e médio;
- c) Dicionários, atlas e outras obras de consulta.⁶⁴

Já naquele momento, é possível perceber um leque de definições sobre material didático, algo que tem sido ampliado constantemente, abarcando outros objetos, meios e equipamentos. “Também significa compreender as etapas de produção definidas no quadro normativo da legislação federal do período e os processos administrativos da gestão federal”.⁶⁵

O citado decreto, esclareceu ainda que o material didático produzido pela Campanha deveria ser distribuído pelo preço correspondente ao seu custo e nunca superior.

Em 1966 foi celebrado um acordo entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID) ⁶⁶ e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), viabilizando a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), instituída pelo Decreto nº 58.653/1966, que assegurou recursos para produção e distribuição de 51 milhões de livros para um período de três anos, marcando o início de uma relação mais estreita entre editoras e o governo brasileiro. “Ao longo de quatro anos foram firmados doze acordos, a maioria deles relacionados à educação no Brasil. Alguns eram dirigidos ao ensino primário, outros ao ensino médio e outros, ainda, ao ensino superior.”⁶⁷

⁶³ Decreto nº 38.556, de 12 de Janeiro de 1956. Institui a Campanha Nacional de Material de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jan. 1956.

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ MELLO, 2010, p. 38.

⁶⁶ Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos designs da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. (MINTO, L. W. verbete In: Navegando pela História da Educação Brasileira. José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, Maria Isabel Moura Nascimento (Orgs.). Campinas, SP. Graf. FE: HISTEDBR, 2006.)

⁶⁷ PINA, Fabiana. **O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966 – 1968)**. 2011. 187 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011, p. 10.

No ano seguinte, em 1967, por meio da Lei nº 5.327 foi criada a FENAME em substituição a CNME. No texto da lei estabeleceu-se que a FENAME teria como atribuição “a produção e distribuição de material didático de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização”.⁶⁸ Assegurando que este órgão “não visará fins lucrativos e o material por ela produzido será distribuído pelo preço de custo”⁶⁹.

Acordos entre os governos do Brasil e Estados Unidos de assistência técnica e cooperação financeira à educação vêm de longa data, em 1964 foi assinado o primeiro acordo que previa o contrato de assessores norte-americanos, para um período de dois anos, com o objetivo de aperfeiçoar o ensino primário, em 1965 foi firmado outro acordo entre o MEC, na época representado por Flávio Suplicy de Lacerda, e a USAID representada por Stuart Van Dyke, referente ao Ensino Superior. Esses episódios inserem-se num movimento que levou à criação do *Programa Aliança para o Progresso*, período marcado pela Guerra Fria,

[...] em que a ameaça comunista colocava em xeque o chamado “terceiro mundo”, em especial a América Latina, isto conduziu os Estados Unidos a uma mudança paradigmática na política externa para a América Latina; uma política de “generosidade” econômica e estratégica.⁷⁰

O programa foi desenvolvido por uma equipe que reunia professores de Harvard e vários intelectuais e técnicos latino-americanos, e planejado na *Carta Punta Del Este*⁷¹, assinada em agosto de 1961, indicando que a colaboração do governo norte-americano deveria ser acompanhada de uma ação “voluntária dos países signatários com o intuito de formular planos de desenvolvimento nacionais, implementar projetos conforme estes planos e

⁶⁸ BRASIL. Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 out. 1967

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ MATOS, Eloiza Ap. Silva Avila de. O programa "Aliança para o Progresso": o discurso civilizador na imprensa e a educação profissional no Paraná – Brasil. In: **Simpósio Internacional Processo Civilizador**, 11., 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 359, grifos do autor.

⁷¹ Aliança para o Progresso: Programa de assistência ao desenvolvimento socioeconômico da América Latina formalizado quando os Estados Unidos e 22 outras nações do hemisfério, entre elas o Brasil, assinaram a Carta de Punta del Este em agosto de 1961. De acordo com o documento, os países latino-americanos deveriam traçar planos de desenvolvimento e garantir a maior parte dos custos dos programas, cabendo aos EUA o restante. A administração dos fundos norte-americanos competia em sua maior parte à United States Agency for International Development (USAID — Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). A idéia de uma cooperação interamericana já havia sido proposta em 1958 pelo presidente Juscelino Kubitschek com o lançamento da Operação Pan-Americana (OPA). Quase ao mesmo tempo, a vitória da revolução socialista em Cuba (janeiro de 1959) foi evidenciando aos olhos dos formuladores da política hemisférica de Washington a necessidade de se mostrarem mais sensíveis às crescentes reivindicações de desenvolvimento econômico, progresso social e democracia, levantadas pela América Latina. (FGV-CPDOC, Verbere Aliança para o Progresso) Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-para-o-progresso-1>>

adequar os seus esforços de desenvolvimento à estrutura geral esboçada pela *ajuda americana*”.⁷²

No Brasil, no plano interno estava em vigor a ditadura militar, implantada com o golpe de 1964 que depôs o Presidente João Goulart, “pondo fim ao período populista e a incipiente experiência democrática que começou a se desenvolver no pós-guerra.”⁷³ O período da ditadura militar foi marcado pela “hipertrofia” do poder Executivo, repressão política e burocratização do ensino. Num contexto de acirramento das perseguições e da luta oposicionista, foi implantada a Lei da Reforma Universitária⁷⁴ e a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5.692/1971), que unificou o “antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho”.⁷⁵

Entre os vários aspectos da educação nessa conjuntura o “Estado não poderia prescindir do controle ideológico do sistema educacional e, para tanto, utilizou-se da repressão a professores e alunos que não se enquadravam nas diretrizes daquele regime.”⁷⁶ Soma-se a isso a ação dos tecnocratas brasileiros filiados a escola econômica norte-americana, que “defendiam como pressuposto básico a aplicação da teoria do capital humano”⁷⁷, como

⁷² MATOS, 2008, p. 160, grifo nosso.

⁷³ GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985** um estudo sobre a política educacional. 1990. 461 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990, p. 50.

⁷⁴ Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, que ajustou melhor a implantação da reforma aos desígnios do regime instaurado pelo golpe de 1964. Efetivamente, o artigo 2º do Decreto negava autorização para funcionamento de universidade ou estabelecimento isolado, mesmo quando satisfeitos os requisitos estabelecidos para sua criação, caso não correspondessem às exigências do mercado de trabalho. Tal determinação encontra-se em consonância com as recomendações do IPES enunciadas no fórum “A educação que nos convém”. (SAVIANI, 2008, p. 298)

⁷⁵ SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

⁷⁶ KRAFSZIK, Maria Luiza de Alcântara. **Acordo MEC /USAID - A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED (1966 / 1971)**. 2006. 151 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006, p. 52.

⁷⁷ Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da idéia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem

fundamentação teórico-metodológica instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade.”⁷⁸

De acordo com Ferreira Jr. e Bittar (2008), a política educacional em vigor durante o governo militar apoiada na repressão redundou no tecnicismo, na expansão achaque da escola pública e no controle e supressão das universidades.

Em 1970, por meio portaria nº 35 de 11/03/1970, criada no período em que o Coronel Jarbas Passarinho esteve à frente do MEC, implantou-se o sistema de coedição de livros com editoras nacionais utilizando-se recursos oriundos do INL. “O milagre econômico foi responsável, entre 1970 e 1973, pelo recorde de 30 milhões de livros distribuídos e mil títulos co-editados pelo INL, os critérios adotados favoreciam a concentração do setor livreiro”.⁷⁹

Em 1971 por meio do Decreto nº 68.728 foi extinta a COLTED e tem fim o acordo MEC/USAID. Com isso, suas funções foram incorporadas ao INL que passou a desenvolver o PLIDEF, assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. “Tratava-se de um Programa que previa um sistema de coedição entre o setor público e o setor privado.”⁸⁰

No âmbito do INL o Programa foi subdividido com vistas à ampliação dos títulos e a expansão do acesso ao LD. Assim, foram criados três subprogramas:

Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF/INL), o Programa do Livro Didático – Ensino Médio (PLIDEM/INL) e o Programa do Livro Didático – Ensino Superior (PLIDES/INL). Posteriormente, foram acrescentados o Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo (PLIDESU/INL) e o Programa do Livro Didático – Ensino de Computação (PLIDECOM/INL).⁸¹

De outra parte, o PLIDEF celebrou nos estados convênios com as secretarias de educação com o intuito de atender à parcela de alunos que não dispunham de recursos econômicos para a compra de livros. “Em seis anos de funcionamento, o PLIDEF/INL

ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a idéia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano. (MINTO, L. W. verbete In: Navegando pela História da Educação Brasileira. José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, Maria Isabel Moura Nascimento (Orgs.). Campinas, SP. Graf. FE: HISTEDBR, 2006.)

⁷⁸ FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008, p. 343

⁷⁹ GALUCIO, Andréa Lemos Xavier. A política editorial do Instituto Nacional do Livro no regime militar. In: **Fundação Casa de Rui Barbosa**, p. 5

⁸⁰ PERES, Eliane; VAHL, Mônica Maciel. Programa do livro didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF/INL, 1971-1976): contribuições à história e às políticas do livro didático no Brasil. In: **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 3, n.1 – jan./jul. 2014, p. 54.

⁸¹ Ibid. p. 58.

subsidiou a tiragem de 50.278.628 de livros do aluno e 1.719.330 manuais para o professor, totalizando 51.997.958 impressos didáticos.”⁸²

Vale destacar, dois aspectos relacionados ao PLIDEF, primeiro, o interesse das editoras particulares nos convênios firmados com o Estado, o que lhes garantiria aumento na produtividade e venda dos LDs, e segundo, diante do término do convênio MEC/USAID tornou-se necessário a contrapartida dos estados para viabilizar financeiramente o Fundo do Livro Didático.

Conforme Peres e Vahl (2014), a avaliação dos livros submetidos ao PLIDEF era realizada com base nos critérios de produção editorial, produção gráfica e produção didática, já no Manual do Professor, considerava-se também a produção metodológica, sugestões de atividades, conteúdo e recursos auxiliares.

Em 1976 com a promulgação do Decreto nº 77.107 as atribuições relativas à edição e distribuição de livros passaram a ser de competência da FENAME, com isso, o governo assumiu a execução do programa do LD com recursos provenientes do FNDE, da contribuição social do salário-educação e de contrapartidas mínimas das Unidades da Federação.

De acordo com Filgueiras (2013), a FENAME passou a ser propagandeada pelos governos militares como a grande instituição de incentivo à brasilidade.

Em 18 de abril de 1983 a FENAME teve alterada, pela Lei nº 7.091, a sua denominação para Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) incorporando o PLIDEF e constituindo novo grupo de trabalho para exame dos problemas relativos ao LD. “Como resultado, foi proposta a participação dos professores na escolha do livro didático bem como a ampliação do Programa com a inclusão das demais séries do ensino fundamental”⁸³.

No ano de 1985, num contexto de pós- ditadura e de redemocratização do país foi sancionado o Decreto nº 91.542 que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), “sob responsabilidade da FAE, com os objetivos básicos de adquirir e distribuir, universal e gratuitamente, livros didáticos para todos os estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º grau”.⁸⁴

⁸² PERES; VAHL, 2014, p. 59.

⁸³ BATISTA. Antonio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 50.

⁸⁴ FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984).** 2011. 263 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011, p. 227.

O PNLD entrou em vigor em 1986 e previa a reutilização do LD abolindo o livro descartável constituindo, inclusive, um banco do livro. Reproduziu-se a seguir o trecho do documento *A nova escolha do livro didático*, produzido pela FAE em 1985, que fez esclarecimentos a esse respeito:

O que é o Banco do livro?

Os livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático não serão doados às crianças. Eles pertencerão às escolas e serão emprestados aos alunos.

A isto se chama BANCO DO LIVRO. Cada escola deve possuir seu Banco do Livro.

A importância desta determinação é fácil de ser entendida: estes livros poderão ser reutilizados por outros alunos, em 87, em 88...

Quem sairá lucrando será a escola e os alunos, que poderão ter livros de outros componentes curriculares nos anos seguintes. Por exemplo, a escola que receber livros de Comunicação e Expressão, poderá pedir, em outro ano, livros de matemática, e assim por diante.

Com o trabalho do banco do livro, quantas atitudes podem, também, ser transmitidas aos alunos!

Eles podem aprender a ter amor pelo livro, a não desperdiçar, a cuidar melhor de suas coisas e a pensar em seus colegas: isto também depende de você, Professor.

FUNCIONAMENTO DO BANCO DO LIVRO

É simples. Na verdade, o Banco deve controlar a entrega dos livros aos alunos, recolher no final do ano, consertar sempre que necessário os livros estragados, guardá-los durante as férias e distribuir os livros a outros alunos no ano seguinte.

Muitas escolas já possuem o Banco do Livro com experiências excelentes:

- envolvendo a Associação de Pais e Mestres e até toda a comunidade;
- determinando a participação dos alunos na distribuição e recuperação dos livros.⁸⁵

O propósito desse documento foi esclarecer os equívocos ocorridos na escolha dos LDs em agosto de 1985, alertando que muitas escolas interpretaram que só poderiam escolher os livros de catálogos de propagandas de algumas editoras e que muitos professores não foram consultados. Desta forma, a FAE elaborou um catálogo com os livros do PNLD e promoveu uma nova escolha dos livros, desta vez, realizada pelos professores.

⁸⁵ BRASIL. *A nova escolha do Livro Didático PNLD 1985* – 1ª a 8ª séries. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1985, p. 5.

Figura 1: Capa e primeira página- A Nova Escolha do Livro Didático.

Fonte: BRASIL, 1985

O PNLD de 1985 previa o aperfeiçoamento das especificações técnicas para produção do LD, a ampliação da oferta para alunos da 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias e o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo de decisão para FAE. De acordo com Cassiano (2007), o PNLD teve clara influência do documento *Educação para Todos: caminho para a mudança*⁸⁶, elaborado em maio de 1985 pelo então Ministro da Educação Marco Maciel, apresentado na ocasião para apreciação do Presidente José Sarney.

Com a publicação da Resolução CD 06/1993 o MEC vinculou recursos para a aquisição do LD, e em 1994 foram definidos os critérios para avaliação dos livros. Já em 1995 inicia-se timidamente o processo de universalização do LD no Ensino Fundamental em consonância com o documento *Plano Decenal de Educação para Todos (MEC 1993-2003)*. Conforme Cassiano (2007), o referido Plano foi editado e patrocinado pela Associação Brasileira dos Editores de Livros (ABRELIVROS), contendo diretrizes que privilegiavam o LD como recurso pedagógico fundamental nas escolas.

⁸⁶ Para mais informações a esse respeito ver CASSIANO, Célia Cristina de F. 2007. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP.

O processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD teve início em 1996, com a publicação do primeiro *Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série*. Desde então, foi concedida maior atenção à constituição de equipes técnicas para avaliação sistemática e criteriosa das coleções e de acordo com os parâmetros estabelecidos para cada período. A avaliação pedagógica tem sido objeto de constante mudança, de início as obras didáticas eram classificadas como: Recomendadas com Distinção (3 estrelas); Recomendadas (2 estrelas); Recomendadas com Ressalvas (1 estrela); Não Recomendadas; e , Excluídas.

De acordo com levantamento feito por Mantovani (2009), no PNLD de 1997 foram inscritos 466 LDs de 1ª a 4ª série, desse total 63 foram recomendados, 42 foram recomendados com ressalva, 281 foram não recomendados e 80 foram excluídos. Somando-se as obras não recomendadas com as obras excluídas tem-se mais de 77% do total das obras inscritas⁸⁷.

A partir de 2001, “as obras não recomendadas deixaram de constar do Guia e, em 2004, abandonou-se o sistema de estrelas. A partir de 2007, abandonou-se o sistema de classificação como um todo, e o Guia passou a incluir apenas as resenhas das obras recomendadas”⁸⁸. E a avaliação passou a ser feita por equipes de diferentes universidades públicas do país.

Em fevereiro de 1997 foi extinta a FAE, com isso a responsabilidade pela política de execução do PNLD passou a ser integralmente do FNDE. Nessa conjuntura, a oferta dos LDs foi progressivamente estendida a todo Ensino Fundamental, inclusive aos alunos com deficiência visual com o fornecimento de livros em Braille a partir de 2003 e para o Ensino Médio em 2004 com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

A escolha dos LDs passou definitivamente a ser prerrogativa dos professores e o tempo de uso das coleções ficou estabelecido em três anos, sendo previstas reposições, complementações e a constituição de reserva técnica.

Do que foi dito até aqui, por um lado, cabe ressaltar a importância dos programas de LDs no processo de democratização da Educação Básica no Brasil, por outro, de acordo com as palavras de Bittencourt (2012), o PNLD consolidou-se como o maior programa de distribuição gratuita de material didático do mundo e o Governo Federal passou a ser o

⁸⁷ MANTOVANI, Kátia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático- PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

⁸⁸ BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados: textos para discussão** 92. Brasília: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011, p. 9.

principal comprador⁸⁹ desse produto das editoras comerciais. Em outras palavras, a “indústria do livro no Brasil não depende de subsídios públicos para existir, mas seu principal consumidor é o Estado.”⁹⁰

2.2 A Educação de Jovens e Adultos nos programas de Livros Didáticos.

Analisar a história dos programas de fomento e distribuição de LDs para escolas públicas no Brasil permite enxergar momentos de avanços, retrocessos e conjunturas políticas distintas. No caso da EJA, conforme Beisiegel (2004), Fávero (2007) e Mello (2010), é possível verificar em sua história iniciativas de produção e fomento de materiais didáticos, tanto pelo Estado, como no âmbito de grupos organizados da sociedade civil⁹¹. No terceiro milênio as ações voltadas para EJA ganharam novo fôlego na agenda das políticas educacionais no Brasil, adquirindo novos contornos e maior legitimidade frente aos desafios da alfabetização e elevação de escolaridade de jovens, adultos e idosos. Nesse cenário o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, “determinava o estabelecimento de programas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos, e, erradicar o analfabetismo até o fim da década como primeira meta da modalidade de educação de jovens e adultos”.⁹² Ainda, segundo o PNE seria assegurada, em cinco anos, a oferta de EJA às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos ou mais sem essa escolaridade e a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do Ensino Fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais, até 2011.

A meta 5 do PNE estabeleceu como objetivo a criação de um programa de fornecimento de material didático adequado aos alunos da EJA. Nesse contexto, as discussões sobre materiais didáticos ganharam destaque no cenário nacional. “No que diz respeito ao

⁸⁹ Segundo informações do MEC em 2013 o governo investiu R\$ 1,12 bilhão na compra e distribuição de 137,8 milhões de livros pelo PNLD. Vale lembrar, que os recursos para esse e outros programas provêm em sua maioria, da cota federal da arrecadação do salário-educação.

⁹⁰ MARTINS, Eliecília de Fátima; SALES, Norma Almeida de Oliveira de; SOUZA, Cleber Alves de. O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos. **Estudo Avaliação Educação**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 11-26, jan./abr. 2009.

⁹¹ A esse respeito ver: FÁVERO, Osmar. Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Liber Livro, 2004.

⁹² GOMES, Ana Valeska Amaral. Educação de Jovens e Adultos no PNE 2001 – 2010. **Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados**, Brasília, jun. 2011, p. 4.

cumprimento dessa meta, a grande conquista foi a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)”⁹³.

Numa conjuntura de lenta expansão da oferta de EJA foi criado o Programa *Recomeço*⁹⁴ previsto para o período de 2001 a 2003, conforme Medida Provisória nº 2.178-36, de 24/8/2001, renomeado como Programa *Fazendo Escola* em 2004, que dentre seus objetivos estava a “aquisição e/ou reprodução de material didático e pedagógico apropriado à Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries)”⁹⁵.

Com recursos oriundos de transferências feitas do FNDE para estados e municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) menor que 0,500 ou que estivessem em microrregiões com esse mesmo patamar. E em 2003 foi implantado o *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA) com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil.

O Programa *Fazendo Escola* foi extinto em 2008, devido à regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela Lei nº 11.494/2007 com validade até 2020, que incluiu à EJA na distribuição dos recursos do Fundo⁹⁶. Com relação à utilização dos recursos, estabeleceu-se o teto de R\$18,00 por aluno/ano do Ensino Fundamental da EJA para ser utilizado na aquisição, impressão ou produção de LD. Nesse caso, algumas secretarias de educação optaram pela compra desse material didático junto às editoras, esse foi o caso da SEE/SP que comprou a *Coleção EJA* da Editora Ática e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que comprou a coleção *Viver, Aprender* da Editora Global. O livro da Editora Ática (Figura 2) é um exemplo de material didático adaptado para EJA.

⁹³ GOMES, 2011, p. 17.

⁹⁴ Com a exclusão da EJA dos recursos financeiros do FUNDEF, a modalidade permaneceu praticamente sem recursos da União até 2001, quando foi criado o Programa Recomeço. Financiado com recursos do Fundo de Amparo à Pobreza, criado em 2000 no Governo Fernando Henrique Cardoso para financiar projetos de assistência social. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 38)

⁹⁵ BRASIL. Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de Agosto de 2001. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei nº 9.533, de 10 de dezembro de 1997, que dispõe sobre programa de garantia de renda mínima, institui programas de apoio da União às ações dos Estados e Municípios, voltadas para o atendimento educacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1- Eletrônico - Edição Extra – 25 ago. 2001.

⁹⁶ Carvalho (2014) e Di Pierro (2015) chamam a atenção para o tratamento desigual dado a EJA em relação às demais modalidades de ensino no que diz respeito ao teto de recursos estabelecido em 15% para EJA e os baixos fatores de ponderação alocados para EJA, inicialmente de 0,7 em 2007.

Figura 2: Coleção EJA História – 3º e 4º Ciclos. Editora Ática – Programa Fazendo Escola EJA

Fonte: COLEÇÃO EJA, 2005 e 2006.

A coleção está organizada em dois volumes destinados a alunos da 5ª a 8ª séries da EJA. Tem a mesma configuração dos LDs do ensino regular com conteúdos que abrangem a História Geral e História do Brasil, distribuídos numa sequência cronológica. Os volumes são extensos, apresentando pouco mais de duzentas páginas. Outra ação voltada para EJA nesse período foi a elaboração da coleção *Cadernos de EJA* para o Ensino Fundamental de jovens e adultos, da alfabetização até a 8ª série. A coleção foi elaborada em 2006 como parte de um convênio estabelecido, no âmbito do FNDE, entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Fundação Untrabalho. Oportuno dizer que a referida coleção será objeto de análise no terceiro capítulo desta tese.

Nesse contexto, foi instituído o PNLA, regulamentado pela Resolução 18/2007, “no âmbito do *Programa Brasil Alfabetizado*, para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais”.⁹⁷ O financiamento do Programa ocorreu com recursos provenientes de dotações consignadas no orçamento do MEC, e a sua execução ficou a cargo do FNDE num regime de mútua cooperação com a SECAD e as entidades parceiras do PBA. “Como produção final do processo, criou-se o Guia do Programa Nacional do Livro Didático

⁹⁷ **Resolução nº 18 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA 2008.

para Alfabetização de Jovens e Adultos, que é o resultado de um trabalho de análise de várias obras destinadas à alfabetização de jovens e adultos.”⁹⁸

Figura 3: Guia do PNLA 2008 – volume único

Fonte: MEC, 2008

No Guia do PNLA foram estabelecidos princípios e critérios de avaliação, comuns a outros segmentos da educação básica, “para garantir que os livros contribuam para o desenvolvimento da Ética necessária ao convívio social e a construção da cidadania.”⁹⁹ O processo de avaliação e seleção de obras didáticas para jovens e adultos em processo de alfabetização ocorreu por meio do Edital do PNLA.

Em 2010, por meio do PNLA os LDs de alfabetização foram entregues a 10.036 escolas localizadas em todo o país.

⁹⁸ OLIVEIRA, Juliane Gomes de. **O Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: os professores e suas escolhas**. 2011. 132 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011, p. 46.

⁹⁹ BRASIL. **Guia do PNLA 2008: Língua Portuguesa e Matemática** / Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

Somando-se o Livro do Aluno e o Manual do Professor foram distribuídos mais de dois milhões de exemplares às escolas e entidades parceiras do PBA. E com relação aos valores gastos com a aquisição dos livros, o montante total ultrapassou a casa dos 15 milhões de reais, conforme a tabela 1.

Tabela 1: PNLA 2010 - Valores de aquisição por título e por editora

Editora	Código	Título	T *	Tiragem	Valor Unid.	Valor total	Total por editora
Base livros didáticos	22483L3416	Alfabetiza Brasil	L	225.317	7,70	1.734.940,90	5.087.062,88
Base livros didáticos	22483L3416	Alfabetiza Brasil	M	16.849	8,92	151.185,08	
Base livros didáticos	22506L3416	Seguindo em frente	L	361.536	8,05	2.910.364,80	
Base livros didáticos	22506L3416	Seguindo em frente	M	30.205	9,62	290.572,10	
Editora Ática S/A	22495L3416	EJA- Alfabetização	L	70.673	9,66	682.701,18	755.908,86
Editora Ática S/A	22495L3416	EJA- Alfabetização	M	6.704	10,92	73.207,68	
Editora FTD S/A	22505L3416	Ponto de Encontro	L	183.366	8,75	1.604.452,50	4.805.713,85
Editora FTD S/A	22505L3416	Ponto de Encontro	M	13.631	9,45	128.812,95	
Editora FTD S/A	22510L3416	Vida Nova	L	348.415	7,70	2.682.795,50	
Editora FTD S/A	22510L3416	Vida Nova	M	42.819	9,10	389.652,90	
Editora Moderna	22494L3416	EJA- Alfabetização	L	484.927	6,12	2.967.753,24	3.327.301,24
Editora Moderna	22494L3416	EJA- Alfabetização	M	51.364	7,00	359.548,00	
Global Editora	22512L3416	Viver, Aprender- Alfabetização	L	280.753	6,29	1.765.936,37	1.996.302,07
Global Editora	22512L3416	Viver, Aprender- Alfabetização	M	27.070	8,51	230.365,70	
Total				2.143.729		15.972.288,90	15.972.288,900

Fonte: FNDE – Adaptado da Coordenação Geral dos Programas do Livro

* Tipo: L (livro do aluno); M Manual do Professor)

O Grupo Base Editorial abocanhou cerca de um terço do total do valor gasto na aquisição dos livros, ultrapassando editoras tradicionais no ramo de didáticos. Essa editora está sediada em Curitiba e desde 1995 desenvolve materiais didáticos, e em 2013 foi vendida para o Grupo IBEP.

Em 2009 foi criado pela Resolução nº 51 o primeiro Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) nos mesmos moldes do PNLD do Ensino Fundamental e Médio e com a incumbência de distribuir obras didáticas para todas as escolas públicas que abrigam alunos jovens e adultos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além das entidades parceiras do PBA.

O PNLD EJA incorporou o PNLA e teve início em 2011, contou com um elevado investimento em aquisição de livros, atendendo mais de cinco milhões de alunos da EJA e 35 mil escolas, distribuindo um total de pouco mais de 14 milhões de LDs.

Conforme a referida Resolução o processo de avaliação, escolha e aquisição dos LDs cumpriria uma periodicidade de ciclos trienais. Cabendo ao FNDE em conjunto com a antiga SECAD a elaboração dos editais de convocação para avaliação e seleção de livros e coleções didáticas e a elaboração do Guia do LD para o Programa.

De acordo com os dados estatísticos do FNDE os valores de aquisição de LDs junto às editoras atingiram o montante de R\$ 140,6 milhões. A tabela 2 apresenta o valor de aquisição por editora para o período de 2011.

Tabela 2: PNLD EJA 2011 – Valores de aquisição por editora

EDITORA	PNLD EJA 2011						
	Tiragem Total	Qtde. Títulos	Tiragem Média	Total de Cadernos Tipográficos	Valores		
					Cad. Tipogr.	Exemplar	Total
IBEP	6.451.856	8	806.482	238.448.572	0,3290	11,66	75.229.790,20
FTD	2.874.499	14	205.321	75.590.218	0,3380	8,88	25.539.051,43
GLOBAL	2.948.969	16	184.311	64.613.619	0,3395	7,43	21.914.332,64
ÁTICA	490.309	12	40.859	12.367.144	0,5000	12,61	6.183.572,00
MODULO	545.563	2	272.782	12.149.117	0,3500	7,79	4.251.981,16
BASE	397.995	4	99.499	9.285.884	0,4050	9,44	3.758.758,29
IMEPH	141.299	2	70.650	3.389.399	0,4100	9,83	1.388.993,01
ESCALA	163.618	2	81.809	3.545.166	0,4100	8,88	1.453.518,06
MODERNA	85.888	2	42.944	1.518.375	0,4800	8,49	728.820,00
FAPI	6.324	2	3.162	108.825	1,0800	18,58	117.531,00
AYMAR	2.708	2	1.354	35.590	1,0900	14,33	38.793,10
TOTAL	14.109.028			421.051.908			140.605.140,89
MÉDIA			213.773		0,3339		

Fonte: FNDE – Adaptado da Coordenação Geral dos Programas do Livro

Dentre as onze editoras participantes do PNLD EJA 2011 com obras didáticas abrangendo desde a alfabetização até o 9º ano do Ensino Fundamental da EJA, somente a Editora IBEP contabilizou mais de 50% do valor de aquisição pago pelo MEC. Vale ressaltar que a quantidade de títulos correspondente a editora referem-se aos livros do aluno e o Manual do Professor do 6º ao 9º ano. Esse fato permite afirmar que, para além da ampliação dos programas de fomento e distribuição de LDs, o PNLD, como dito anteriormente, tem contribuído para constituição de um cobiçado mercado de livros, recentemente voltado para EJA. Takeuchi (2005) mostrou uma situação bem diferente no período anterior à criação de programas de LDs para EJA, onde naquele momento as editoras consideravam pouco atrativo o investimento em livros para jovens e adultos, quando o faziam, dedicavam menores recursos que os investidos para o ensino regular.

O cenário do mercado editorial para EJA apresenta-se em expansão, é o que revela a análise comparativa entre o PNLD EJA 2011 e o de 2014, nota-se um aumento substancial de 200% no número de editoras com obras didáticas para os anos finais do Ensino Fundamental da EJA. No que pese a ampliação do mercado de LDs no país, Britto (2011) sustenta que:

Os programas governamentais de aquisição de livros didáticos têm enorme importância para o mercado editorial brasileiro. Estimativas apontam que a indústria dos didáticos representa cerca de 54% da indústria nacional de livros. No que tange à concentração do segmento, tem-se, do lado da demanda, um quase monopólio (no ensino fundamental, por exemplo, o Estado responde pela aquisição de aproximadamente 90% dos livros publicados); do lado da oferta, configura-se um oligopólio (poucas editoras vêm concentrando o maior volume de compras do FNDE ao longo do tempo)¹⁰⁰.

Ainda, segundo Britto (2011), entre o período de 1998 a 2006 mais de 90% das compras de didáticos feitas pelo FNDE contemplaram apenas 17 editoras. Destacando que no momento atual ocorre a prática de oligopólios de grandes grupos empresariais, notadamente estrangeiros.

Diante desse breve histórico sobre os programas de LDs, pode-se perceber o lugar secundário destinado a EJA nas políticas públicas de incentivo a produção, compra e distribuição de materiais didáticos. Certamente, esse descaso se coaduna com a própria história de embates em torno da EJA e a sua consolidação ainda recente como modalidade de ensino¹⁰¹. Dito de outra forma, a incorporação tardia da EJA nos programas de distribuição de materiais didáticos só pode ser compreendida quando olhamos retrospectivamente a sua história de marginalização dentro das políticas públicas.

2.3 O Edital do Programa Nacional do Livro Didático - EJA 2011.

O longo “circuito” realizado pelo LD até o seu destino, as escolas, professores e alunos, tem início com a publicação do *Edital de Convocação*¹⁰² para inscrições no processo de avaliação e seleção de obras/coleções didáticas, que no caso da EJA contemplou as turmas

¹⁰⁰ BRITO, 2011, p. 12.

¹⁰¹ Em 5 de julho de 2000, a Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu, por meio da Resolução Nº 1, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essas Diretrizes definiram uma identidade própria para a Educação de Jovens, transformando-a – em razão do perfil dos estudantes que a integram – em uma modalidade de ensino com nítidas especificidades. (ROCHA 2013)

¹⁰² De acordo com Choppin (2004), é preciso considerar as políticas públicas educacionais que estabelecem normas de regulamentação à produção, avaliação e aprovação dos livros didáticos.

de alfabetização do PBA e os alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O Edital do PNLD EJA 2011 foi publicado em 2009 pelo MEC por intermédio do FNDE e da SECAD.

A partir da publicação do Edital, o passo seguinte foi a pré-inscrição que consistiu no prévio cadastramento dos livros e coleções didáticas e dos respectivos autores no Sistema de Material Didático (SIMAD). De acordo com o Edital, o livro e a coleção didática serão excluídos do processo de avaliação do PNLD EJA se algum dos dados preenchidos no SIMAD, no período de pré-inscrição, estiver incorreto ou incompleto, ou ainda, apresentar inconsistência e/ou divergência em relação à obra ou coleção a que se refere. Ademais, as obras e coleções didáticas deveriam adequar-se à estrutura editorial definida no Edital.

Quadro 6: Estrutura editorial do Livro do Aluno e do Manual do Educador – PNLD EJA

PRIMEIRA CAPA	Título da coleção e título do livro; Nome do(s) autor(es), ou pseudônimo; Nome da editora (razão social ou nome fantasia ou logotipo da editora); No manual do educador a expressão “Manual do Educador” em local e tamanho de fácil identificação; Selo do PNLD EJA; Selo carimbo do Acordo Ortográfico; A expressão “Educação de Jovens e Adultos” seguida, no caso exclusivo das Categorias 2 e 3, da etapa a que se destina; A identificação do volume e do componente curricular
SEGUNDA E TERCEIRA CAPAS	Exceto para as que possuem o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol): a) Não devem conter textos ou ilustrações.
TERCEIRA CAPA	Obras que possuem o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) Embalagem contendo CD em áudio, devendo ter impresso tanto na embalagem como no rótulo do CD: a) Título da coleção e título do livro; b) A expressão “Educação de Jovens e Adultos” seguida da etapa a que se destina; c) Nome do(s) autor(es), ou pseudônimo; d) Nome da editora (razão social ou nome fantasia ou logotipo da editora); e) Selo do PNLD EJA; f) ISBN do livro do qual é parte integrante; g) No livro do aluno a expressão “CD do Aluno”, em local e tamanho de fácil identificação; e h) No manual do educador a expressão “CD do Educador”, em local e tamanho de fácil identificação.
QUARTA CAPA	a) Hino Nacional; b) Número do ISBN.
FOLHA DE ROSTO	Frente: a) Título da coleção e título do livro; b) A expressão “Educação de Jovens e Adultos” seguida da etapa a que se destina; c) Nome do(s) autor(es) ou pseudônimo; d) Nome da editora (razão social ou nome fantasia ou logotipo da editora); e) Número da edição, inclusive quando for a primeira, local e ano de publicação. Verso: a) Ficha catalográfica;

	b) Nome e endereço completo da editora.
MIOLO DO MANUAL DO EDUCADOR	Deve conter instruções e orientações teórico-metodológicas ao educador, acompanhadas do livro do aluno de forma integral, com ou sem comentários adicionais.
LOMBADA	Para livros com lombada quadrada: a) Título da coleção, quando for coleção, ou título da obra, quando for volume único; b) A expressão “Educação de Jovens e Adultos” seguida da etapa a que se destina; c) Identificação do volume.

Fonte: Adaptado do Anexo I do Edital do PNLD EJA, 2009.

Por conseguinte, nas especificações técnicas foi determinado que os LDs do 2º ao 9º ano deveriam ter o seguinte arranjo:

Formato: 205 mm x 275 mm, com desvio de até mais ou até menos 3 mm.

CAPA: Cartão branco de gramatura entre 240 e 336 g/m² (250 a 300 g/m² nominais, com tolerância de até menos 4% na gramatura nominal inferior e de até mais 12% na gramatura nominal superior), revestido na frente, plastificado ou envernizado com verniz UV.

MIOLO: Papel “off set” branco de gramatura entre 72 e 78 g/m² (75 g/m² nominais, com tolerância de até 4% na gramatura nominal, para mais ou para menos). Alvura mínima de 80% (oitenta por cento) e opacidade mínima de 82% (oitenta e dois por cento).¹⁰³

O formato grande dos LDs para EJA foi o mesmo utilizado nos editais do PNLD do Ensino Fundamental e com relação ao miolo, “condições de opacidade abaixo de mínimas, com consequências negativas para a leitura dos leitores iniciantes, eis que se misturam, ao texto a ser lido, sombras de textos e figuras do verso ou das páginas seguintes ou anteriores.”¹⁰⁴ A padronização na estrutura editorial do LD foi determinante para exclusão de boa parte das obras inscritas no Edital de 2011, visto que apenas duas coleções didáticas foram aprovadas e para as devidas adequações com vistas ao próximo edital do PNLD EJA 2014.

No Edital foram estabelecidos os prazos, as condições de participação, os procedimentos, as etapas do processo de avaliação bem como a caracterização e especificações técnicas dos livros e coleções segundo cada etapa de ensino. Em suma, por meio do Edital foram definidas as bases conceituais e metodológicas de avaliação e conceituação das obras didáticas.

Para o PNLD EJA 2011 constituiu-se três etapas no processo de avaliação das obras/coleções didáticas - a triagem, sob responsabilidade do Instituto de Pesquisas

¹⁰³ BRASIL. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras e coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA 2011.** MEC/FNDE/SECAD, 2009, p. 20

¹⁰⁴ BOCCHINI, Maria Otilia. Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD. **Anais do Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História.** São Paulo, p. 7.

Tecnológicas¹⁰⁵ (IPT), a pré-análise e a avaliação pedagógica, ambas a cargo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A triagem teve como objetivo atender os critérios técnicos referentes à estrutura editorial dos livros, a pré-análise verificou a adequação das obras às especificações do edital e a avaliação pedagógica considerou critérios eliminatórios e de qualificação, divididos em quatro blocos: bases legais, contemplando as diretrizes gerais para EJA e princípios éticos; Livro do Aluno; Manual do Educador e projeto gráfico-editorial. Nessa direção, no edital, espera-se que o LD desempenhe um duplo papel:

a) um papel pedagógico, assegurando uma concepção e proposta pedagógica adequada às características dos sujeitos da EJA, e também garantindo a veiculação de conceitos e informações corretos, mantendo coerência da sua opção metodológica e fornecendo ao educador subsídios para o aprimoramento de sua prática docente, b) Um papel social, contribuindo para a formação da cidadania ao garantir o direito universal à alfabetização, à educação básica e à aprendizagem ao longo da vida, incentivando a autonomia do educador e do aluno, valorizando a liberdade de expressão e pensamento e promovendo o respeito mútuo entre os sujeitos.¹⁰⁶

As obras didáticas dentro dos critérios de avaliação foram definidas como livros e coleções didáticas elaboradas para serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem escolar tanto na alfabetização quanto nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, na modalidade EJA.

É importante ressaltar que a avaliação pedagógica envolveu especialistas de diversas áreas do conhecimento relativas aos componentes curriculares da Base Nacional Comum. Na seleção dos especialistas consideraram-se os seguintes critérios: “pesquisador ou professor da área de conhecimento específico; experiência em trabalhos com livros didáticos; vínculos com o ensino básico; curso de pós-graduação (doutorado, preferencialmente); experiência com Educação de Jovens e Adultos”.¹⁰⁷

Quadro 7: Avaliadores de História – PNLD EJA 2011

Avaliador(a)	Formação e área de atuação	Vínculo
Aléxia Pádua Franco	Graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (1990), Mestrado em Educação pela UFU (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em	Universidade Federal de Uberlândia, MG. Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Centro de Educação à

¹⁰⁵ O IPT analisa a qualidade de livros didáticos por meio de ensaios e análises desde 1999. Os procedimentos criados pelo IPT para a análise dos livros escolares distribuídos pelo MEC serviram de base para a publicação, em 2006, de uma coletânea de normas técnicas sobre livros didáticos composta pelas seguintes normas: ABNT NBR 15201-1– Tecnologia gráfica – Livros didáticos – Classificação de defeitos e métodos de ensaio; ABNT NBR 14869-1– Tecnologia gráfica – Livros didáticos – Especificações. (Instituto de Pesquisas Tecnológicas, 2018)

¹⁰⁶ BRASIL, 2009, p. 30

¹⁰⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2011: EJA / Ministério da Educação. – Brasília: MEC; SECAD, 2010, P. 24.

	Ensino de História e Educação à Distância, desenvolvendo pesquisas sobre ensino de História, novas tecnologias de comunicação e informação, mídias, diversidade cultural, direitos humanos, livro didático, artefatos culturais, em suas interfaces.	Distância.
André Coura Rodrigues	Graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005) e Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação; manuais didáticos; Ensino público primário; ensino de História; conhecimento histórico; Minas Gerais; Primeira República; Reforma João Pinheiro.	Prefeitura Municipal de São Paulo SP Professor de História do Ensino Fundamental 2 e Médio.
André Gustavo Barbosa da Paz Mendes	Graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (2005); Mestre em História pela UFRN (2008); Doutorando em História Social, pela FFLCH da Universidade de São Paulo. Experiências de atuação docente nos Ensinos Fundamental, Médio, Técnico Integrado, Superior e na Educação de Jovens e Adultos.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte RN Coordenador do Ensino Básico.
André Victor Cavalcanti Seal da Cunha	Graduação em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestrado em Educação pela UFPE (2005) e Doutorado pela Universidade Federal do Ceará (2015). Dedica-se a investigações nos seguintes campos: História Cultural das Religiões e Religiosidades; História Cultural do Espiritismo; Ensino de História.	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte RN Professor Efetivo
Elson de Assis Rabelo	Graduação em História pela Universidade Federal do Piauí (2005), Mestrado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008), e Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2014). Tem experiência de pesquisa sobre a História dos espaços contemporâneos do Rio São Francisco e do Nordeste brasileiro.	Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, BA. Professor Adjunto
Francisco Carlos Oliveira de Sousa	Graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1996), Mestrado em Ciências Sociais pela UFRN (2002) e Doutorado em Educação pela UFRN (2015). Pesquisador com atuação, principalmente, nas seguintes áreas: mundo do trabalho, cidadania, espaço público, História da educação e História social.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte RN Professor
José Cássio Másculo	Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) (1995), Mestre em Educação pela FEUSP (2002) e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Projeto de pesquisa: Contribuições do ensino de história e geografia para o letramento nas séries iniciais: materiais didáticos produzidos em parceria com professores de uma escola pública de São Paulo	Universidade Presbiteriana Mackenzie SP Professor Adjunto
José Miguel Arias Neto	Graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (1986), Mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo (1993) e Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2001). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Império, História Moderna e Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: política, representações,	Universidade Estadual de Londrina PR Professor associado de História Contemporânea

	militares, marinha, imprensa militar, regiões e fronteiras do poder.	
Magda Maria de Oliveira Ricci	Graduação em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) 1989, Mestrado em História pela UNICAMP (1993) e Doutorado em História pela UNICAMP (1998). Desenvolve projetos de pesquisa sobre o movimento da independência e a Cabanagem no Pará.	Faculdade de História da Universidade Federal do Pará (FAHIS-UFPA) Professora Associada
Marco Antonio de Oliveira	Graduação em História pela USP (1997), Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) (2001) e Doutorado em Educação pela FEUSP (2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e nas disciplinas de História Contemporânea, História da África, Prática de Ensino de História e Metodologia do Trabalho Científico.	Faculdades Integradas de Ciências Humanas Saúde e Educação de Guarulhos SP Coordenador do curso de História
Maria Cristina Dantas Pina	Graduação em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1993), Mestrado em História pela Universidade Federal da Bahia (2000) e Doutorado em História da Educação pela UNICAMP (2009). Desenvolve pesquisa sobre os conteúdos veiculados nos livros didáticos de História do Brasil, História da educação na Bahia republicana, currículo de História e sobre ensino e aprendizagem da História.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia BA Professora Adjunta
Marisa Noda	Graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (1990), Mestrado em História pela Universidade Estadual de Maringá (2003) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2014). Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: Currículos de História, Formação de professores, Metodologia do Ensino de História.	Universidade Estadual do Norte do Paraná PR Professora Adjunta
Raimundo Pereira Alencar Arrais	Graduação em História pela Universidade Católica de Goiás (1991), Mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1995), Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2001). Atua nos domínios da História urbana, enfocando os temas cidade, cultura urbana, natureza, e História marítima nos séculos XIX e século XX.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte RN Professor Associado
Ricardo José Vilar da Costa	Graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005), Mestrado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). Desenvolveu pesquisas, principalmente, em relação aos seguintes temas: Natal, Primeira República, Cinema-História e Modernidade	Rede Municipal de Ensino de Natal RN Professor do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.
Wicliffe de Andrade Costa	Mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1979). Com experiência em História Medieval e Teoria da História.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte RN Professor Adjunto

Fonte: Adaptado da Plataforma Lattes, 2018.

A equipe foi composta por 15 avaliadores e de acordo com o Guia, na composição da mesma, pretendeu-se garantir a representatividade nacional e assegurar que os avaliadores não fossem autores de LDs ou vinculados a editoras. Contudo, observa-se que houve uma concentração de avaliadores pertencentes a instituições do Rio Grande do Norte, com seis

avaliadores o que equivale a 40% do total. O Estado de São Paulo contou com três avaliadores, Bahia e Paraná com dois e Minas Gerais e Pará com apenas um cada. Dentre os avaliadores quatro eram mulheres (26%), dois trabalhavam na Educação Básica, quatro desenvolviam pesquisas sobre o LD, dois com pesquisas na área do Currículo de História, dois com experiência na EJA e um com experiência no ensino de História da África. É importante ressaltar, que na propalada representatividade nacional ficou de fora a Região Centro-Oeste.

A constituição de equipes de especialistas para avaliação dos LDs acabou por criar um novo grupo de leitores – “o dos avaliadores -, reduzidíssimo em número, mas altamente poderoso, na medida em que é capaz de influir sobre a aquisição, pelo governo, de livros didáticos, [...]”.¹⁰⁸

Quanto aos critérios eliminatórios das obras didáticas, foram estabelecidos critérios comuns com base em seis elementos:

- Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Básica, e particularmente da EJA;
- Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pelo material didático, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- Existência de Guia ou Manual de Orientações Didáticas que explicita e seja coerente com a proposta didático-pedagógica do material didático;
- Estrutura editorial e aspectos gráfico-editoriais adequados aos fins a que se propõem as obras. (BRASIL, 2009, p. 32)

É oportuno dizer, no que diz respeito à legislação, o LD para EJA deve atender o que determina, dentre outras as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornam obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo currículo escolar.

De outra parte, os critérios eliminatórios específicos da área de História, considerou se o LD:

- utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, realizada nos últimos anos, considerando-a como ponto de reflexão e de discussão;
- compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido e que desempenha funções na sociedade;
- explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica);
- apresenta coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para os anos finais do ensino fundamental;

¹⁰⁸ MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático: Produção e Leituras. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 593.

- adota opções teórico-metodológicas que contribuem efetivamente para a consecução dos objetivos da disciplina no Ensino Fundamental da EJA;
- desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania. Estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse. Na área de História, esses preceitos éticos, contudo, só têm sentido se tratados historicamente, visto que, retirados de seu contexto histórico, podem se revestir, apenas, de ensinamentos morais e cívicos que não condizem com os objetivos do ensino nem com a produção do conhecimento histórico;
- contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar;
- apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação como os desenhos, fotografias e reproduções de pinturas;
- apresenta ilustrações que exploram as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História;
- apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciada sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico.¹⁰⁹

No Edital, os componentes curriculares são definidos como um conjunto de aprendizagens, constituído por disciplinas, conteúdos, práticas educativas integrantes do currículo do Ensino Fundamental da EJA. Para tanto, o LD deverá contemplar, “além dos componentes curriculares mínimos, outros que contribuam para a formação intelectual dos alunos da EJA”.¹¹⁰

Quadro 8: Componentes curriculares mínimos

Etapas da EJA	Componentes curriculares mínimos	
Primeiro Segmento ou Anos Iniciais ou 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental	Alfabetização	Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática
	2º ao 5º ano	Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Artes; Ciências
Segundo Segmento ou Anos Finais ou 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental	6º ao 9º ano	Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Artes; Ciências; Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol)

Fonte: BRASIL, 2009, p. 4.

Neste ponto, para além da dualidade de currículo formal e currículo em ação na EJA é preciso pensar o currículo como “espaço de produção cultural”¹¹¹. Estabeleceu ainda, que toda coleção ou obra didática deveria ser composta pelo exemplar do professor, esclarecendo que:

O manual do educador não pode ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras

¹⁰⁹ BRASIL, 2009, p. 47-48

¹¹⁰ Ibid. p. 3.

¹¹¹ MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006, p. 100.

e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do educador.¹¹²

O Manual do Professor, além de fonte de “informação”, em muitos casos tem se revelado como manual de “formação” um verdadeiro guia da ação pedagógica do professor em sala de aula. “Se o livro didático já é um instrumento de destaque excessivo no cotidiano das salas de aula, credita-se a ele também responsabilidades adicionais como a de formação do professor”.¹¹³

Posteriormente a esses procedimentos e com a exclusão dos livros e coleções que não estavam de acordo com as normas do edital, foi elaborado o *Guia de Livros Didáticos da EJA* para ser consultado via Internet pelas escolas públicas e entidades parceiras do PBA. Segundo alguns editores, os editais dos PNLDs são os definidores dos LDs em seus aspectos, gráficos e de conteúdos. “Desse modo, percebe-se, nos livros aprovados, certa padronização de conteúdos, de atividades e de concepções, determinando um currículo rigidamente estabelecido pelo processo de seleção.”¹¹⁴

As avaliações promovidas pelo MEC se por um lado, estabeleceram um padrão de qualidade desejável para os livros direcionados à escola pública, por outro, reforçaram o conceito do LD como mercadoria, conformando a ação de editoras neste mercado editorial, onde o que importa é a capacidade de venda, prevalecendo grandes grupos editoriais em detrimento de pequenas editoras, o que de certa forma interfere nos processos de escolha dos livros e no currículo. De outra parte, Munakata (2012) desconfia que:

Não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula.¹¹⁵

Em outra direção, para as editoras, tão importante quanto a avaliação feita pelos avaliadores do PNLD, será a efetivação da escolha feita pelos professores nas escolas. Dessa forma, além das informações sobre os livros e coleções didáticas presentes no Guia do LD, algumas editoras, notadamente com maiores recursos, investem na divulgação das suas obras.

¹¹² BRASIL, 2009, p. 4

¹¹³ SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dez. 2012, p. 807.

¹¹⁴ MARTINS, Elieciília de Fátima; SALES, Norma Almeida de Oliveira de; SOUZA, Cleber Alves de. O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos. **Estudo Avaliação Educação**, São Paulo, v. 20, n. 42, jan./abr. 2009, p. 16.

¹¹⁵ MUNAKATA, 2012, p. 62

Um bom exemplo são as “Casas do Professor, onde os professores podem receber, mediante cadastro, os exemplares de professor e demais materiais de divulgação”.¹¹⁶ A esse respeito, Luiz Alves Junior, proprietário da Editora Global afirma: “Somos como um laboratório químico. Doamos cerca de 9 mil livros por mês para professores. Aquele remédio de amostra grátis que o laboratório dá aos médicos? É a mesma coisa. O professor é o único elo para multiplicar leitores”.¹¹⁷

Ao final do processo avaliativo das 65 coleções analisadas, sendo 25 de alfabetização, 16 do primeiro segmento do Ensino Fundamental, 10 do segundo segmento do Ensino Fundamental e 14 regionais, 21 foram aprovadas e 44 foram excluídas. Ou seja, 67% das coleções didáticas estavam em desacordo com os critérios avaliativos utilizados no Edital.

2.4 O Guia do Programa Nacional do Livro Didático - EJA 2011

Em seus aspectos formais o Guia é constituído por uma carta de apresentação aos educadores, por um breve histórico do PNLD e PNLD EJA, pelo esclarecimento dos critérios de avaliação dos livros, de informações relativas ao procedimento de escolha dos livros nas escolas e resenhas das obras/coleções didáticas. Quanto ao currículo o Guia estabeleceu que:

As coleções didáticas destinadas aos anos iniciais e finais do ensino fundamental na modalidade EJA, deveriam envolver o conjunto de conteúdos correspondentes aos anos iniciais do ensino Fundamental para a modalidade EJA. Os conteúdos considerados são aqueles determinados na Base Comum Nacional, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, e suas alterações posteriores.¹¹⁸

Cabe esclarecer que a Base Comum Nacional para o Ensino Fundamental esta fragmentada em diversos componentes curriculares que podem ser interpretados de maneira diversa. Na EJA não existe um currículo único e as aprendizagens básicas, “podem ser apresentadas em diferentes desenhos curriculares, organizadas de forma diversa, sejam em disciplinas, áreas de conhecimento, conteúdos programáticos, temas transversais, dentre outras.”¹¹⁹

¹¹⁶ MUNAKATA, 2012, p. 62.

¹¹⁷ RODRIGUES, Maria Fernanda. Global faz 45, revê sua história e mira o futuro ao lado de grandes autores brasileiros. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 24 fev. 2018. Cidades, Caderno 2, p. 5. Depoimento de Luiz Alves Junior.

¹¹⁸ BRASIL, 2010, p. 17

¹¹⁹ Ibid.

No PNLD EJA entende-se por “Obra de Alfabetização de Jovens e Adultos” aquela destinada a apoiar o processo de ensino e aprendizagem com a aquisição do domínio da língua escrita, numa perspectiva de letramento. Nesse caminho, coleção didática é compreendida como um conjunto de volumes organizados em torno de uma mesma proposta pedagógica que atenda os processos de alfabetização e as particularidades dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da EJA. Esclarece ainda, que toda coleção deve ser composta pelo Manual do Professor correspondente ao Livro do Aluno.

Com relação à disposição dos conteúdos disciplinares, esclarece que a produção atual da EJA se divide em dois tipos de coleções: “as que organizam os componentes curriculares por disciplinas, e as que propõem uma abordagem interdisciplinar. Uma das características das coleções didáticas organizadas por disciplinas é a presença de volumes unificados ou integrados”.¹²⁰ Todavia, esclarece que embora os livros estejam organizados em coleções, não está assegurada uma proposta interdisciplinar de conteúdos.

No Guia considera-se que o LD não deve ser tomado como a única referência em processos de ensino e aprendizagem, mas como um recurso a mais em momentos específicos. No entanto, é sabido que em muitos lugares no Brasil, por uma série de fatores, o LD é a única referência, senão o único recurso nas escolas.

As resenhas dos livros e coleções didáticas estão subdivididas nos seguintes tópicos:

a) Como é esta obra/coleção - são descritos os aspectos gráficos, os procedimentos metodológicos, a forma como os conteúdos estão organizados e a coerência com o manual do professor;

b) Componentes curriculares da obra/coleção - descreve como são articulados os conteúdos, as atividades e a proposta metodológica dentro de cada disciplina que constituem o LD e cada volume dentro de uma coleção didática;

c) Destaques da obra/coleção - são destacados aspectos relevantes das obras e coleções didáticas como, por exemplo, sugestões e orientações de atividades presentes no manual do professor;

d) Recomendações para o trabalho em sala de aula - indica possíveis caminhos para o uso do LD e dos componentes curriculares de cada coleção no espaço da sala de aula.

Em sua primeira edição, o PNLD EJA contou com 10 editoras inscritas com obras destinadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental e após o processo de avaliação dos livros apenas duas coleções foram aprovadas: *Viver, Aprender* e *Tempo de aprender*

¹²⁰ BRASIL, 2010, p. 18.

respectivamente das editoras Global e IBEP. O resultado mostra que apenas 20% das obras inscritas estavam de acordo com as normas do edital.

Esse dado é revelador, pois deixa transparecer a baixa qualidade dos livros produzidos por várias editoras e denota ainda o lugar secundário que é dado a EJA também na elaboração de obras didáticas. Takeuchi (2005), ao analisar a produção de livros didáticos para EJA de duas grandes editoras de São Paulo, constatou que eles eram versões reduzidas ou adaptações de obras produzidas para o ensino regular. Isso indica um descompasso entre o estabelecido no Edital de avaliação do PNLD e a produção das obras para um público bem diverso.

O processo de escolha dos livros e coleções didáticas, diferentemente da maneira como ocorre no PNLD do ensino regular, onde a escolha é feita por escola, no PNLD EJA a escolha dos livros ocorreu no âmbito do PBA, das Redes Públicas de Ensino (Municipais, Estaduais e do Distrito Federal) e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Dessa forma, um livro de alfabetização será o mesmo para todas as turmas do PBA e uma única coleção didática para as turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da EJA que será adotada em todas as escolas das redes de ensino. Cabe esclarecer que a escolha do LD nesse molde possivelmente apresenta-se mais viável para o governo, no entanto, é evidente que muitos professores e escolas receberam coleções didáticas diversa daquela escolhida.

Figura 4: Guia PNLD EJA 2011- Volume único

Fonte: BRASIL, 2010

A participação das escolas no PNLD EJA 2011 ocorreu por adesão, manifestada por meio de um termo encaminhado a SECAD. O registro da escolha foi realizado somente pela internet no período de 20 de setembro a 4 de outubro de 2010 no portal do FNDE. A partir daí, o FNDE firmou contrato com as editoras indicando a quantidade a ser produzida e distribuída por meio da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Para suprir novas turmas ou aumento de matrículas, as secretarias de educação receberam 3% a mais de livros correspondente ao número de alunos atendidos, a título de reserva técnica. Juntando-se a isso foi elaborado um calendário de atendimento com o objetivo de contemplar novas demandas de livros na EJA:

Quadro 9: Calendário de atendimento do PNLD EJA

Ano de aquisição	Ano de utilização	Tipo de atendimento
2010	2011	Escolha trienal e distribuição integral dos livros didáticos para todas as matrículas.

2011	2012	Reposição integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais.
2012	2013	Reposição integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais.
2013	2014	Escolha trienal e distribuição integral dos livros didáticos para todas as matrículas.

Fonte: FNDE – Adaptado da Coordenação Geral dos Programas do Livro

O calendário funciona com alternância de compras pelo FNDE para o período de três anos, ou seja, a escolha é trienal, com reposição integral nos dois anos seguintes, com o objetivo de suprir possíveis faltas de livros a cada ano.

A quantidade de LDs distribuídos pelo FNDE para alunos e professores foi definida com base no cadastro anual de alfabetizandos, alfabetizadores, coordenadores de turmas e tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e com base na projeção de matrícula para o ano de 2011 das turmas de EJA do Ensino Fundamental. Nesse caso, para corrigir oscilações entre o número de livros e o de alunos são previstos remanejamentos entre as escolas com excedente para outras com número insuficiente de livros.

Trilhado esse longo caminho, finalmente, o LD chega às mãos de professores e alunos para ser utilizado nas escolas durante toda a etapa ou ciclo de ensino. Parafraseando Darnton (2010), considera-se que o LD para EJA completou um circuito que compreende desde o seu projeto autoral inicial, passando pela editoração, pela coordenação de iconografia, pela definição do seu projeto gráfico e diagramação, pelos critérios avaliativos do MEC e pela escolha dos professores até chegar ao seu destino final, “o leitor-alvo”, alunos jovens, adultos e idosos.

Atualmente o PNLD EJA contempla a aquisição e distribuição dos seguintes materiais:

- a) Livros consumíveis¹²¹ de Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática, em volume único, para turmas de alfabetização;
- b) Livros consumíveis de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes e Ciências, para alunos do 2º ao 5º ano;
- c) Livros consumíveis de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Língua Estrangeira Moderna (inglês ou espanhol), para alunos do 6º ao 9º ano;
- d) Livros consumíveis de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Língua Estrangeira Moderna (inglês ou espanhol), Biologia, Física, Química, Sociologia e Filosofia, para alunos do Ensino Médio.

¹²¹Os livros consumíveis são aqueles entregues aos beneficiários sem necessidade de devolução ao final do ano letivo, conforme Britto (2011)

É importante esclarecer que no ano de 2011 para as turmas de EJA dos anos finais do Ensino Fundamental no componente curricular Língua Estrangeira Moderna foram distribuídos LDs de Inglês e a partir de 2014, além desses, foram distribuídos livros de Espanhol. O MEC adquiriu mais de 4,5 milhões de livros de Espanhol para os alunos e 31 mil Manuais do Professor, atingindo valores na casa dos 53 milhões de reais. De acordo com a Lei nº 11.161/2005 o ensino da Língua Espanhola deveria ser de oferta obrigatória pela escola no Ensino Médio e de matrícula facultativa para o aluno, com a possibilidade de inclusão no currículo do Ensino Fundamental. Em São Paulo, com muito atraso, o ensino da Língua Espanhola foi normatizado pela Resolução SE 81/2011 que estabeleceu que as aulas fossem ofertadas fora do horário regular, no contra turno. Diante disso, tem-se na prática a inexistência das aulas de Língua Espanhola no currículo da Educação Básica em São Paulo e particularmente na EJA. Com a Lei nº 13.415/2017 um duro golpe foi dado nas tentativas de se estabelecer o ensino da Língua Espanhola, pois revogou a Lei nº 11.161/2005, reduzindo o ensino da referida língua à disponibilidade da oferta definida pelos sistemas de ensino.

CAPÍTULO 3 - COLEÇÕES DIDÁTICAS: EDITORAS, AUTORES E LEITORES

Neste capítulo apresentamos um breve histórico das duas editoras que tiveram suas obras aprovadas no PNLD EJA 2011, a Editora IBEP e a Editora Global e a forma como as coleções didáticas *Tempo de Aprender*, *Viver aprender*, *Cadernos de EJA*, Coleção *ENCCEJA*, *EJA Mundo do Trabalho* e *Cadernos do Programa São Paulo Faz Escola* foram organizadas. Neste ponto, torna-se imperativo destacar às especificidades que envolvem a produção didática realizada no âmbito do Estado que a diferenciam daquela ocorrida no espaço das editoras comerciais. Os LDs produzidos pelo poder público na esfera estadual ou federal são organizados por conjuntos de especialistas vinculados a determinadas instituições de pesquisas, são elaborados com objetivos de atender o que se considera como direitos e demandas dos alunos da EJA, particularmente, às relacionadas ao mundo do trabalho e não seguem a lógica mercadológica. Entretanto, essa produção didática apresenta diferenças significativas, considerando-se o âmbito estadual e federal, que se relacionam com o viés político de quem está no governo, às diferentes concepções de LD e os sentidos atribuídos à EJA. As coleções didáticas produzidas pelo governo federal e pelo governo estadual, conforme a análise empreendida neste capítulo, evidenciaram essas diferenças.

No caso das editoras comerciais, mesmo com a defesa do compromisso com uma produção didática qualificada para a Educação Básica e, em particular para EJA, são empresas que seguem a lógica do mercado e têm na venda de LDs para o governo a sua principal fonte de recursos. Com a consolidação do sistema de avaliação das obras didáticas levado a termo ao longo do PNLD, as editoras têm adequado a sua produção didática às exigências desta avaliação que nem sempre se coaduna com as demandas dos alunos. O lugar do Estado na relação das políticas públicas com a produção didática para EJA pode ser compreendido como de regulamentador e controlador dessa produção. De outra parte, “mesmo sem produzir diretamente os livros didáticos, através do PNLD o governo participa ativamente de todo o processo de elaboração e publicação dos manuais escolares.”¹²²

Dado o relevo que o LD tem nas escolas, considerou-se importante identificar sua autoria, a formação dos autores e quais relações têm com a EJA e como a definem. Além dessas informações, verificou-se quais as concepções dos autores sobre LD, a compreensão que têm a respeito do ensino de História da África e qual a relação com os editores das

¹²² MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. Estado, editoras e ensino: o papel da política na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil (1938-2012). *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, 2013, p. 237.

coleções. E por fim, pretendeu-se caracterizar alguns grupos de leitores dos LDs, materializados na diversidade discente própria da EJA.

3.1 Editoras

Como mencionado anteriormente, as editoras de LDs são fornecedoras de milhares de livros¹²³ adquiridos pelo Governo Federal desde longa data, com a criação do PNLD na década de 1980 e suas ampliações posteriores esse volume tem sido aumentado significativamente. Contudo, só recentemente foi incorporado a essa produção os materiais didáticos para a EJA, como consequência dos embates em torno dessa modalidade de ensino e dos dispositivos legais conquistados.

As duas editoras que tiveram suas coleções aprovadas para o segundo segmento do Ensino Fundamental no PNLD EJA 2011 são empresas tradicionais no mercado editorial de didáticos e vêm se consolidando na produção didática para EJA.

3.1.1 Editora Global

Fundada em 16 de outubro de 1973 em São Paulo por Luiz Alves Junior, padeiro formado pela Escola de Panificação Francesa de Santos, profissão que exerceu até os 22 anos de idade. A relação de Luiz Alves com os livros teve início em 1969 quando foi trabalhar como vendedor na distribuidora de livros Catavento de propriedade do seu padrinho de casamento Raimundo Rios. Pouco tempo depois ao lado de Rios fundou em 1971 a Farmalivros, “que se distinguia por vender livros em pontos comerciais até então não explorados por este setor, como farmácias, supermercados, salões de cabeleireiros, hotéis, postos de gasolina e até em táxis”.¹²⁴

A Editora Global surgiu no interior da Farmalivros e a primeira autora com obra publicada pela editora foi Adelaide Carraro com uma tiragem de 20 mil exemplares. “Em 1976, a Global tinha um catálogo de cerca de 70 títulos, todos produzidos para a Farmalivros, e já tinha mais dois autores malditos – além de Adelaide Carraro –, Cassandra Rios e Plínio Marcos.”¹²⁵

¹²³ Segundo Gatti Jr (2004), em 1996 os livros didáticos representavam 61% de toda produção editorial no Brasil.

¹²⁴ MAUÉS, F. Livros, editoras e oposição à ditadura. In: **Estudos Avançados**, n. 28, n. 80, 2014, p. 6.

¹²⁵ Ibid. p. 1.

Ainda em 1976 a Farmalivros declarou concordata, episódio que causou uma reviravolta na linha editorial da Global. De acordo com Maués (2014), a partir da contratação do livreiro, editor e militante socialista moçambicano José Carlos Venâncio na área editorial, a Global passou a ter uma linha marcadamente política e de esquerda. “Venâncio tornou-se sócio da editora. Na época ele tinha 30 anos, trabalhara na editora D. Quixote, em Portugal, e fora livreiro em Moçambique, além de membro da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)”¹²⁶.

Em entrevista concedida a Flamarion Maués em 2007, Venâncio afirma que “tinha uma militância terceiro-mundista e sentia que aquele era o momento não só para testar a anunciada abertura política, mas principalmente para franquear aos leitores a história verdadeira que lhes era até então sonogada.”¹²⁷ Nos anos 1990 José Carlos Venâncio se afastou da editora Global dedicando-se à política na administração da Prefeita Luiza Erundina.

Numa conjuntura de ditadura militar, a Editora Global se tornou bastante atuante com a publicação de clássicos do socialismo, como Marx, Engels, Lenin, Stalin, Plakhanov, Mao Tse -Tung, dentre outros.

Com a saída de José Carlos Venâncio a linha editorial da Global mudou, passando a editar livros de literatura, livros infanto-juvenis e obras voltadas para escolas públicas. Em 2001 a Global firmou uma parceria de sucesso com a ONG Ação Educativa¹²⁸ que desde a sua fundação em 1994 desenvolve ações, dentre outras, voltadas para EJA, inclusive, em 1996 elaborou a Proposta Curricular para o *1º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos* e com financiamento do MEC e de organizações internacionais desenvolveu materiais didáticos que resultaram na coleção *Viver, Aprender* para esse mesmo segmento, nessa ocasião, foram distribuídos seis milhões de exemplares da coleção para estados e municípios. Com a parceria a Global passou a dedicar maior atenção a EJA, reformulando e atualizando a coleção *Viver, Aprender* e estendendo a sua publicação para o segundo segmento do Ensino Fundamental e recentemente para o Ensino Médio da EJA.

Hoje o Grupo Editorial Global é formado pelas editoras Global, Gaia, Gaudí e Nova Aguilar, conta com um catálogo de 1200 títulos com nomes como Cora Coralina, Câmara Cascudo, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Darcy Ribeiro, Gilberto Freyre, Ignácio de

¹²⁶ Ibid. p. 97-98.

¹²⁷ Ibid. p. 98.

¹²⁸ A Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos. Realiza atividades de formação e apoio a grupos de educadores, jovens e agentes culturais. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/>>

Loyola Brandão, Rubem Braga, Machado de Assis, Lygia Fagundes Telles, Ferreira Gullar, Edla van Steen, Sábato Magaldi, Marcos Rey, Mario Quintana, Sérgio Vaz, entre outros. Continua administrada por Luiz Alves Junior e desde 1995 funciona no antigo casarão construído por Ramos de Azevedo no bairro da Liberdade em São Paulo. A editora tem como principal comprador o Governo Federal com 45% das compras, principalmente de LDs para EJA.

Em entrevista à jornalista Maria Fernanda Rodrigues do jornal *O Estado de São Paulo* em 24 de fevereiro de 2018 Luiz Alves Junior afirmou que: “Livro dá dinheiro. Educação dá dinheiro. O Brasil é enorme e o potencial é enorme se pusermos a coisa um pouquinho no trilho, se distribuirmos um pouco a riqueza. Nosso mercado ainda não descobriu o Brasil.”¹²⁹ A entrevista nos dá indícios da visão empreendedora de seu Luiz, como é conhecido na editora, e revela a visão que tem do LD e da educação no Brasil.

A Global, além dos projetos editoriais, desenvolve outros voltados para EJA, aceleração de alfabetização e capacitação de profissionais para trabalhar e formar bibliotecas, tendo como parceiros o Instituto Ayrton Senna, a ONG Ação Educativa, o Fundo de Assistência ao Trabalhador, o Instituto de Pesquisas, Estudos, Cultura e Educação (IPECE) e a empresa WA-Corbi¹³⁰.

3.1.2 Grupo IBEP

Fundado em 1965 com o nome de Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), na Rua Senador Feijó, centro de São Paulo pelo advogado Jorge Antonio Miguel Yunes e o industrial Paulo Cornado Marte, “tinham como meta renovar os livros didáticos distribuídos em escolas de todo o País.”¹³¹ Seu primeiro time de autoras foram as professoras Gilda de Guimarães Piedade¹³², Edna Lapa, Eunice Iost, Ruth Araújo. “Do parque gráfico, na Rua Bresser, saíram os primeiros livros editados pela empresa, como *O Curso Moderno de*

¹²⁹ RODRIGUES, Maria Fernanda. Global faz 45, revê sua história e mira o futuro ao lado de grandes autores brasileiros. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 24 fev. 2018. Cidades, Caderno 2, p. 5.

¹³⁰ Empresa fundada em 1990 atua no campo de gerenciamento da informação e orientação em bibliotecas e arquivos.

¹³¹ AMARAL, Rosemeire dos Santos, SANT’ANA; Claudinei de Camargo; SANTANA, Irani Parolin. Livros didáticos e manuais pedagógicos: o ensino de matemática no curso primário dos anos de 1960. In: **Interfaces Científicas** - Educação, Aracaju. v.3, n.2. fev. 2015, p. 93.

¹³² Gilda de Guimarães Piedade é professora primária aposentada formada em Mogi das Cruzes, primorosa pintora aquarelista, auto-didata, escritora de livros infantis (cartilhas), e também realizou trabalhos para o governo Brasileiro no Peru e em Cabo Verde (África). Matéria publicada no Jornal O Diário de Mogi das Cruzes no dia 07/01/2014, por ocasião do seu aniversário de 90 anos. Disponível em:

< <http://www.odiarionline.com.br/noticia/20395/GILDA-G-PIEADADE-COMEMORA-90-ANOS>>

Admissão, a cartilha *A Hora Alegre* de alfabetização e obras de português e matemática para o Ensino Fundamental.”¹³³

Em 1980 o Grupo IBEP adquiriu a Companhia Editora Nacional¹³⁴, formando um dos maiores grupos editoriais do país com capital genuinamente nacional e em 1983 alcançou 30% do mercado editorial nacional de LDs, “principalmente por ter publicado Hermínio Geraldo Sargentim, de Português, que até 1983 já vendera 3.600.000 exemplares.”¹³⁵ Uma das primeiras inovações da editora foi a impressão de livros em duas e quatro cores já em 1969, o que acabou revolucionando o mercado editorial.

A Editora IBEP participou de todos os programas de LDs criados pelo Governo Federal. Em 1994 a editora venceu a concorrência junto a FAE para distribuição de 11,5 milhões de LDs a seis milhões de crianças. “Dois de seus livros — *Viajando com as Palavras* e *Viajando com os Números*, de português e matemática – foram escritos pela professora Déborah Pádua Mello Neves¹³⁶, autora da editora desde 1970, [...]”¹³⁷

Com o fim da sociedade entre Paulo Marte e Jorge Yunes o Grupo IBEP passou por mudanças em sua gestão, conforme Cassiano (2007):

Em 2001, com a saída de Paulo Marte da sociedade do Grupo IBEP/ Cia. Editora Nacional, esta empresa passou para o controle total da família Yunes, com a direção dos dois filhos de Jorge Antonio Miguel Yunes: Beatriz Yunes Guarita e Jorge Yunes. De acordo com Yunes (2005), em 2004 esse grupo mudou suas instalações

¹³³ IVO, Consuelo. Caderninhos da Déborah: a história do livro didático passa por aqui. In: **comunicação & educação** • Ano XIII • Número 1 • jan/abr 2008, p. 80.

¹³⁴ A editora foi fundada em 1925 por Octalles Marcondes Ferreira e José Bento Monteiro Lobato, após a dissolução da Companhia Gráfica Editora Monteiro Lobato S/A. Da antiga empresa falida e da venda de uma casa lotérica que possuía também em sociedade com Lobato, Octalles relançou-se no mercado editorial, constituindo a Companhia Editora Nacional (CEN). Era ele quem comandava a editora a partir de São Paulo, enquanto Lobato cuidava da filial carioca e escrevia livros infantis até se mudar para os Estados Unidos em 1927, onde ocupou o cargo de adido comercial brasileiro. Investidor na bolsa novaiorquina, Lobato quebrou com ela em 1929, após o que ele vendeu suas ações da CEN para um irmão de Octalles [...]. Octalles detinha quase a totalidade das ações da CEN e sempre esteve a frente dos negócios. Com o seu falecimento, em 1973, a empresa foi dividida entre herdeiros sem experiência de administração e gerenciamento editorial. O declínio da CEN foi rápido: em 1974, a carioca José Olympio fez um empréstimo junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e comprou a editora paulista. Todavia, não conseguiu honrar as dívidas e tanto a José Olympio como a CEN passaram ao controle do BNDE. Em 1980, a CEN foi adquirida pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), para onde foi transferido todo o material editorial, tendo em catálogo nomes como Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Sérgio Buarque de Hollanda, Cruz Costa, Celso Furtado, Oswald de Andrade, Raymond Williams, Russel, Freud, Durkheim etc. (RODRIGUES; MIRANDA; TOLEDO, 2015)

¹³⁵ CASSIANO, 2007, p. 163.

¹³⁶ Professora aposentada do Magistério com mais de 100 títulos publicados. Durante algum tempo, seguindo uma tendência da época, passou a assinar as coleções didáticas com pseudônimos, como Yolanda Marques, dentre outros. Seu mais recente trabalho de autoria foi *Os Cadernos de Caligrafia, da Coleção Novo – Eu gosto*, de 2008, pela Editora IBEP, ocasião que completou 88 anos. Mais informações ver Ivo (2008).

¹³⁷ IVO, 2008, p. 77.

para um espaço de 35.000 m², no bairro paulistano do Jaguaré, contando com 650 funcionários.¹³⁸

No PNLD de 2004 a editora alcançou seu melhor resultado com 12 coleções didáticas aprovadas.

Em 2015 o Grupo IBEP mudou-se para Vila Olímpia zona oeste da cidade de São Paulo, mudou também seu nome para Grupo IBEP Educacional, sendo composto pelas editoras: IBEP que publica materiais didáticos e literatura infantojuvenil; Editora Nacional com a publicação de literatura e obras de interesse geral; Conrad Editorial (adquirida em 2009), com a publicação de quadrinhos e mangás; e, Base Editorial (adquirida em 2013), com extensa publicação de LDs e paradidáticos. Além das editoras, desenvolve os sistemas de ensino Educar e Aprender, o IBEP Idiomas e o Instituto Nacional de Educação e Cultura (INEDUC).

A Editora IBEP lançou a primeira coleção didática para os anos finais da EJA no ano de 2005, a coleção *Projeto Vida Nova* que foi elaborada por professores da Educação Básica, particularmente da EJA sob a coordenação de Tânia Amaral, foi utilizada na Rede Pública Municipal de São Paulo, em colégios particulares e em ONGs. Posteriormente foi transformada na coleção *Tempo de Aprender*, tendo sido aprovada no PNLD EJA de 2011 e 2014. Recentemente, lançou a coleção didática *Tempo de Aprender* para o Ensino Médio.

Atualmente, sob o lema “Investir em educação é investir no Brasil”, o Grupo IBEP Educacional conta com uma ampla rede distribuição cobrindo todas as regiões do território nacional.

3.2 Coleções didáticas para EJA

Etimologicamente a palavra coleção, do latim *collectio.onis*, designa um conjunto de objetos de interesse estético, cultural e científico, podendo ser ainda um conjunto de obras de natureza semelhante. De acordo com o *International Standard Book Number* (ISBN), coleção seria o conjunto de itens, sobre um tema específico ou não, com autores e títulos próprios, reunidos sob um título comum. Segundo Lajolo (1996), o adjetivo didático qualifica e define certo tipo de obra usada de forma sistemática em processos de ensino e aprendizagem e vinculada às disciplinas escolares. Dessa forma, uma coleção de LDs reúne volumes de

¹³⁸ CASSIANO, 2007, p. 163.

diversos componentes curriculares com o objetivo precípua de uso no ensino de determinados conteúdos e é concebida, elaborada e produzida de acordo com o público a que se destina.

Segundo o Edital do PNLD EJA 2011, “as coleções didáticas devem constituir-se em uma proposta didático-pedagógica para a EJA, organizando-se em relação a um programa curricular e observando critérios claros de progressão de estudos, atendendo diferentes formas de organização do ensino ou tempos formativos, [...]”¹³⁹

A seguir serão apresentadas as coleções didáticas anunciadas no início deste trabalho, destacando-se os seus aspectos gráficos, propostas metodológicas e organização dos conteúdos, com o objetivo em identificar de que maneira dialogam com a pluralidade presente na EJA.

3.2.1 Coleção Viver, Aprender

A coleção *Viver, Aprender* para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental é fruto de uma parceria entre a Editora Global e a ONG Ação Educativa, celebrada em 2001. A coleção está organizada em quatro volumes multidisciplinares, abrangendo todos os componentes curriculares mínimos - Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Literatura, Matemática, Ciências Humanas (História e Geografia) e Ciências Naturais. Cada volume é estruturado por um tema geral, que guarda estreita relação com a EJA, “constituída por jovens e adultos que normalmente já estão inseridos no mercado de trabalho, mas retomam os estudos para melhorar suas condições de vida.”¹⁴⁰ Assim, temos no livro do 6º ano o tema “Contexto de vida e trabalho”, no do 7º ano “Por uma vida melhor”, no do 8º ano “Mundo em construção” e no do 9º ano “Identidades”. Em todos os livros há uma carta de apresentação, onde são explicitados os princípios que nortearam a elaboração da coleção. A proposta pedagógica da coleção é interdisciplinar com temas comuns que perpassam todas as disciplinas.

¹³⁹ BRASIL, 2009, P. 4.

¹⁴⁰ SANTANA, Simone Cristina de. **O gênero notícia nas coleções didáticas indicadas pelo programa nacional do livro didático para a Educação de Jovens e Adultos**. 2012. 216 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012, p. 79.

Figura 5: Capas da Coleção Viver, Aprender

Fonte: VIVER, APRENDER, 2009.

Os livros são encadernados em brochura com lombada quadrada e formato 205 mm x 275 mm, onde se localiza o nome da coleção, a etapa de ensino e o número do volume. As capas apresentam o mesmo projeto gráfico, diferenciando-se visualmente nas cores de fundo e nas imagens utilizadas na capa de cada volume. Segundo Mello (2010), o projeto visual das capas de LDs segue modelos de “customização” visando atender ao cliente público sem

interferir necessariamente nos conteúdos¹⁴¹. De acordo com o Guia do PNLD EJA, “o projeto gráfico é adequado à proposta didático-pedagógica e ao público da EJA: cada unidade disciplinar é delimitada por uma cor própria que se repete nos quatro volumes; [...]”¹⁴²

A coleção foi avaliada positivamente em seus objetivos e na proposta pedagógica interdisciplinar com a divisão dos conteúdos em temas. Todavia,

a articulação dos conteúdos com os saberes prévios dos alunos ocorre de modo irregular: de modo satisfatório em Ciências e Matemática, mas insatisfatório em Língua Portuguesa, em Artes, em Língua Inglesa, em História e Geografia. [...] Em História se explora pouco a relação entre os conteúdos curriculares e os saberes prévios dos alunos e mesmo os conteúdos curriculares de História do Brasil perdem a articulação com os processos mais gerais, uma vez que se reduzem os acontecimentos mundiais ao espaço dos boxes, ainda que o Manual do Educador afirme que vai abordar a história do Brasil integrada ao contexto mundial.¹⁴³

A descrição das obras didáticas aprovadas no PNLD com as indicações de seus aspectos positivos e negativos constitui-se em parâmetro para sua melhoria e adequação aos ditames do MEC. “O editor e o autor, portanto, devem analisar a avaliação no sentido de melhorar aquilo que foi destacado como ponto fraco na obra.”¹⁴⁴

No livro de História encontram-se distribuídos entre os capítulos letras de músicas (MPB, Rock, Regional, Samba e Rap), imagens, charges, tabelas, textos jornalísticos, textos científicos, trechos de depoimentos, artigos de leis, tirinhas, caricaturas, gráficos e mapas. As imagens são majoritariamente coloridas e não possuem uma boa dimensão para sua visualização, algumas não apresentam indicações de fontes e legendas, outras são seguidas de exercícios de interpretação e em alguns casos ilustram os temas estudados. Segundo Coscarelli (2009) a imagem que ilustra um texto auxilia na sua compreensão possibilitando ao leitor acrescentar novas informações ao texto¹⁴⁵. O glossário aparece ao final de cada texto dentro de pequenos boxes e os textos estão dispostos em duas colunas. A organização do livro de Ciências Humanas apresenta a seguinte configuração:

Quadro 10: Divisão interna dos conteúdos do livro de Ciências Humanas: História e Geografia

Etapas	Conteúdos	Total de pág.
6º ano	Capítulo 1 - Quem são os brasileiros? Capítulo 2 - Brasil antes e depois de Cabral Capítulo 3 - Espaço geográfico e vida humana Capítulo 4 - O campo e a cidade	50

¹⁴¹ MELLO, 2010.

¹⁴² BRASIL, 2010, p.13e

¹⁴³ Ibid., p.135.

¹⁴⁴ TEIXEIRA, 2021, p. 111.

¹⁴⁵ A esse respeito ver: COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009

7º ano	Capítulo 1 - Trabalho livre e escravo no Brasil Capítulo 2 - O Brasil antes e depois de Cabral Capítulo 3 - Mundo em movimento Capítulo 4 - Brasil: território, economia e sociedade	57
8º ano	Capítulo 1 - Um Brasil cada vez mais urbano e ainda rural Capítulo 2 - Movimentos sociais no Brasil Capítulo 3 - Energia, natureza e sociedade Capítulo 4 - Um mundo de Estados nacionais	57
9º ano	Capítulo 1 - Ditadura e democracia no Brasil Capítulo 2 - Visões do Brasil contemporâneo: um olhar sobre a periferia Capítulo 3 - Sociedade e natureza no mundo atual Capítulo 4 - Globalização, territórios e redes geográficas	59

Fonte: Adaptado do livro do aluno da Coleção Viver, Aprender, 2009.

A coleção tem em média de 280 páginas e o livro de Ciências Humanas pouco mais de 50 páginas. O miolo do livro foi confeccionado em papel *off set* branco de fundo claro com pouca opacidade e os textos são grafados com caracteres serifados¹⁴⁶. Chama atenção na coleção, o fato de que os textos presentes em todos componentes curriculares, serem destacados na mesma cor de cada componente. De outra maneira, os textos são grafados em preto e destacados com traços coloridos sobre as palavras, semelhante à marcação feita com caneta marca texto, dessa forma, tem-se que no livro de Ciências Humanas a marca sobre os textos é da cor verde, no livro de Língua Portuguesa o marcador é cor de laranja, no livro de Ciências Naturais a cor verde musgo claro, no livro de Matemática a cor azul claro, no livro de Arte a cor lilás e no livro de Língua Inglesa vermelho claro.

Figura 6: Marcação sobre o texto

Fonte: VIVER, APRENDER, Volume 1, História, 2009, p. 214

¹⁴⁶ Serifas são pequenas linhas nas bordas das letras que dão maior legibilidade às palavras e leitura dos textos. A esse respeito ver os trabalhos de Vieira (2011) e Gualberto (2016).

Os capítulos do livro de História encontram-se organizados nas seguintes seções:

- a) “Leitura de: letra de canção, texto jornalístico, documento, texto científico e depoimento” – com o objetivo de levar o aluno a interagir com os diversos gêneros;
- b) “Leitura de tabela e gráfico” – com o objetivo de compreender e analisar dados relacionados ao tema;
- c) “Leitura de mapa” – com o objetivo de desenvolver gradativamente a linguagem cartográfica;
- d) “Leitura de imagem” – com o objetivo de interpretar para conhecer os possíveis significados da imagem;
- e) “Para criar” – estímulo à criatividade com base nos temas estudados;
- f) “Para refletir” – consiste na ampliação de um tema estudado, a fim de promover novas reflexões nos alunos;
- g) “Pesquisa” – com o objetivo de possibilitar o protagonismo dos alunos em sala de aula;
- h) “Aplicar conhecimentos” – consiste em atividades variadas com o objetivo de ampliar os temas estudados;
- i) “Debate” – proposta de diálogo entre os alunos com base em um tema estudado.

As seções não aparecem necessariamente nesta sequência e nem todas estão presentes nos capítulos dos livros. Na coleção os componentes curriculares são identificados por diferentes cores que se repetem na parte superior e lateral de cada página, facilitando o manuseio e localização de cada componente pelo aluno.

O Manual do Professor agrupa por disciplina os conteúdos referentes a todas as etapas do Ensino Fundamental, traz os mesmos conteúdos do livro do aluno e ao final de cada livro são apresentados comentários sobre cada etapa de ensino e propostas do uso do material em sala de aula. O manual apresenta-se estruturado em quatro itens: “Apresentação”; “Concepção e estrutura da obra”; “Pressupostos para avaliação na Educação de Jovens e Adultos”; e, “Sugestões para leitura e consulta”.

O processo de elaboração da coleção envolveu equipes técnicas da Editora Global e da ONG Ação Educativa num sistema de divisão do trabalho. Isso denota o que Gatti Jr. (2004) chamou a atenção para a passagem do autor individual para a consolidação de equipes técnicas responsáveis pela elaboração e configuração de cada parte do livro. “Mas as partes não adquirem seu significado completo enquanto não são relacionadas com o todo, [...]”¹⁴⁷

¹⁴⁷ DARNTON, 2010, p. 126.

Figura 7: Equipe editorial – Editora Global/Ação Educativa

<p>Global Editora</p> <p><i>Diretor Editorial</i> Jefferson L. Alves</p> <p><i>Coordenadora Editorial</i> Dulce S. Seabra</p> <p><i>Gerente de Produção</i> Flávio Samuel</p> <p><i>Assistentes Editoriais</i> Izabel Perez Simone Politi</p> <p><i>Preparação e Revisão de Texto</i> Solange Scattolini (coord.) Gislaine Maria da Silva Beatriz Chaves</p> <p><i>Pesquisa Iconográfica</i> Tempo Composto</p> <p><i>Cartografia</i> Maps World</p> <p><i>Ilustrações</i> Luciano Tasso Maurício Negro Patrícia Bugliari Wagner Vargas</p> <p><i>Capa</i> Eduardo Okuno Maurício Negro</p> <p><i>Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica</i> Planeta Terra Design</p> <p>Impresso no Parque Gráfico da Editora FTD</p> <p><i>Direitos Reservados</i></p> <p>Global Editora e Distribuidora Ltda. Rua Pirapitingui, 111 – Liberdade CEP 01508-020 – São Paulo – SP Tel.: 11 3277-7999 – Fax: 11 3277-8141 e-mail: global@globaleditora.com.br www.globaleditora.com.br</p>	<p>Ação Educativa</p> <p><i>Diretoria</i> Maria Machado Malta Campos Pedro de Carvalho Pontual Maria Clara Di Pierro Cristiano Di Giorgio Orlando Iola</p> <p><i>Coordenação Geral</i> Sérgio Haddad Vera Masagão Ribeiro</p> <p><i>Coordenação editorial</i> Roberto Catelli Jr.</p> <p><i>Consultores</i> Rosemeire Batista Gímenes de Araújo Maria Cecília Guedes Condeixa Plínio Labriola</p> <p><i>Assistente Técnica</i> Bartira Macedo Pereira Cilene Silva Fernandes</p> <p><i>Edição de Texto</i> Rita Narciso Kawamata</p> <p><i>Apoio</i> EED – Serviço de Igrejas Evangélicas na Alemanha para o Desenvolvimento</p> <p>Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação Rua General Jardim, 660 CEP 01223-010 – São Paulo – SP Tel.: 11 3151-2333 – Fax: 11 3151-2333 e: 135 e-mail: acaoeduca@acaoeducativa.org</p>
--	--

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Mundo em construção : Educação de Jovens e Adultos : segundo segmento do ensino fundamental, volume 3. -- 1. ed. -- São Paulo : Global : Ação Educativa, 2009. -- (Coleção viver, aprender)
Vários autores.

Conteúdo: Língua portuguesa -- Língua inglesa -- Arte e literatura -- Matemática -- Ciências humanas -- História -- Geografia -- Ciências naturais.
Bibliografia
ISBN 978-85-260-1454-1

1. Educação de adultos 2. Educação de jovens 3. Livros-texto (Ensino fundamental) I. Série.
09-13209 CDD-372.19

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação de jovens e adultos : Ensino integrado : Livros-texto : Ensino fundamental 372.19

Fonte: VIVER, APRENDER, 2009.

A Editora Global e a Ação Educativa desenvolveram um *Hotsite* onde são disponibilizados os livros da Coleção *Viver, Aprender*, desde a alfabetização até o Ensino Médio da EJA e o Manual do Educador, todos no formato PDF para *dawnload*, os exemplares disponíveis são da segunda edição publicada em 2013, apresentando várias alterações de formatação e conteúdo. O portal apresenta sugestões de atividades e vídeos instrucionais

sobre a coleção, a página pode ser consultada por alunos, professores e demais pessoas interessadas.

3.2.2 Coleção Tempo de Aprender

A coleção *Tempo de Aprender* da editora IBEP apresenta-se dividida em quatro volumes multidisciplinares correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental da EJA. Os livros estão divididos em duas unidades temáticas comuns as sete disciplinas do currículo - Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Inglesa e Artes. Os volumes, apesar de terem capas em cores diferenciadas, apresentam a mesma configuração gráfica. A coleção está encadernada em brochura com lombada quadrada, onde consta o nome da coleção e a etapa de ensino. O formato do livro está dentro do especificado pelo Edital do PNLD EJA 2011. Os volumes da coleção tem em média 450 páginas, o papel do miolo é *off set* branco de fundo claro com pouca opacidade, os caracteres utilizados nos livros é do tipo sem serifa e a disposição dos textos pelas páginas tem *layout* do tipo coluna única

Os componentes curriculares são destacados por cores diferentes, que são as mesmas utilizadas para marcar a parte superior e inferior das páginas do livro, facilitando a localização de cada componente curricular. As imagens utilizadas nas capas retratam cenas de jovens e adultos em situação de ensino.

Figura 8: Capas da coleção Tempo de Aprender

Fonte: TEMPO DE APRENDER, 2009.

É importante destacar, como mencionado anteriormente, que a Coleção *Tempo de Aprender* surgiu a partir de outra congênere, a Coleção *Projeto Vida Nova*, elaborada em 2005 para a EJA. Cada volume está organizado em torno de dois eixos temáticos, a partir do qual se desenvolvem os conteúdos dos componentes curriculares: “Identidade, Cidadania e leitura” no 6º ano; “Meio ambiente, Saúde e qualidade de vida” no 7º ano; “Cidadania e

cultura da paz” no 8º ano; e, “Trabalho e consumo e Globalização e novas tecnologias” no 9º ano.

Os livros de História da coleção apresentam divisões internas em unidades e capítulos de acordo com os temas de cada volume. Os capítulos encontram-se divididos nas seções:

- a) “Pra começo de conversa” - consiste em atividades orais sobre o tema;
- b) “Desvendando o tema” - consiste na leitura de textos sobre o tema estudado;
- c) “Aprofundando o tema” - por meio de nova sequência de estudo o tema é analisado;
- d) “Ampliando o tema” - busca ampliar a compreensão do tema por meio da leitura de novos textos;
- e) “Você sabia?” - consiste num box com conceitos e curiosidades sobre o tema;
- f) “Sua vez...” - o aluno é convidado a registrar o que aprendeu sobre o tema;
- g) “Momento lúdico” - consiste em jogos e outras atividades lúdicas sobre o conteúdo;
- h) “Revelando o que aprendeu” - consiste na avaliação de avanços e dificuldades dos alunos;
- i) “Eu com isso” - o aluno é convidado a realizar uma atividade ou participar de um projeto sobre o tema estudado;
- j) “Vamos compartilhar” - ao final de cada livro os alunos compartilham seu aprendizado com as demais pessoas da escola.

Nem sempre as seções aparecem nesta sequência e não estão presentes em todos os capítulos e, ainda pode ocorrer de uma mesma seção aparecer mais de uma vez num mesmo capítulo.

A organização interna do livro segue a mesma padronização em todos os volumes e o livro de História apresenta a seguinte divisão:

Quadro 11: Divisão interna dos conteúdos do livro de História

Etapas	Conteúdo	Total pág.
6º ano	Unidade 1- Identidade Capítulo 1 Conhecendo minha história Capítulo 2 Um olhar para o passado Capítulo 3 Em busca das origens Unidade 2-Cidadania e leitura Capítulo 4 - Cidadania e leitura Capítulo 5 - Cidadania e construção histórica Capítulo 6 - Cidadania e imprensa	78
7º ano	Unidade 1- Meio ambiente Capítulo 1- Natureza: domínio e des controle Capítulo 2- Natureza: a busca pelo equilíbrio Unidade 2- Saúde e qualidade de vida Capítulo 3- Saúde e bem-estar Capítulo 4- Desenvolvimento e qualidade de vida	56
8º ano	Unidade 1 - Cidadania e cultura Capítulo 1- A formação da cultura nacional Capítulo 2 - A formação da cidadania e da cultura nos dias atuais	86

	Unidade 2 - Cultura de paz Capítulo 3 - Cultura de paz Capítulo 4 - A paz em ação	
9º ano	Unidade 1 - Trabalho e consumo Capítulo 1 - Sangue, suor e lágrimas Capítulo 2 - Trabalho ou consumo: o que movimenta a economia? Unidade 2 - Globalização e novas tecnologias Capítulo 3 - Grande mundo pequeno Capítulo 4 - Estratégias da globalização	104

Fonte: Adaptado do livro do aluno - História - da Coleção Tempo de Aprender, 2009, 1ª Ed.

A avaliação feita pelos avaliadores da área de História destacou “na coleção o tema das identidades como essencial para os alunos pensarem o lugar que ocupam e os direitos que possuem, tendo em vista, também, a discussão da cidadania e a consolidação dos direitos garantidos a todos os brasileiros.”¹⁴⁸ Sublinhou, ainda, que as discussões promovidas no livro colaboram para o processo de construção do conhecimento histórico e para relativização da história oficial.

O Manual do Educador é uma cópia do livro do aluno, no que diz respeito aos conteúdos, está organizado de forma multidisciplinar e ao final traz um conjunto de informações e orientações de atividades para o trabalho do professor em sala de aula. Contém ainda, um “Manual Geral” da coleção que tenciona à fundamentação teórico-metodológica do professor e o “Manual Específico” de cada componente curricular que “fornece orientações práticas para o desenvolvimento de cada atividade proposta no livro do aluno.”¹⁴⁹

Essa coleção foi avaliada positivamente em sua proposta pedagógica por eixos temáticos com a possibilidade de articulação de trabalho entre as diferentes áreas do currículo. Para essa coleção não houve ressalvas, pelo contrário, foram apontados vários destaques como os que seguem:

A valorização das diversas linguagens constitui um fio condutor, em todos os componentes curriculares da coleção. O encaminhamento metodológico, fundado na relação dialógica entre o aluno, o professor e os colegas, permite a reflexão, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. Outro aspecto importante refere-se à sugestão de atividades, em que os alunos são chamados a desenvolver projetos de aplicação do conhecimento na comunidade, em uma perspectiva interdisciplinar.¹⁵⁰

O livro de História é composto por várias imagens, em sua maioria coloridas e todas com indicações de fontes e legendas. Algumas imagens são acompanhadas de textos e exercícios, outras são utilizadas de forma a ilustrar cada assunto estudado e em geral, são em

¹⁴⁸ BRASIL, 2010, p. 139.

¹⁴⁹ SOUEID, 2013, p. 60.

¹⁵⁰ BRASIL, 2010, p. 141.

tamanho reduzido. “As imagens nos livros devem concretizar conceitos e noções abstratas e facilitar a memorização dos conteúdos. Esta memorização, facilitada pela imagem, justifica, também, a inclusão nos livros didáticos de cenas, quase sempre históricas, [...]”¹⁵¹ Além das imagens, o livro contempla mapas, textos científicos, excerto de jornais e artigos de leis. Nos textos as palavras consideradas de difícil compreensão são grafadas na cor lilás e seus significados podem ser consultados no glossário presente no final do livro.

Para elaboração desta coleção, para além dos autores foi mobilizada uma equipe técnica, responsável por dar forma aos livros.

Nesse emaranhado o autor configura-se como o escritor dos textos que comporá o produto LD, pensado por várias cabeças e confeccionado por muitas mãos. “Numa editora, diferentes profissionais atuam juntamente com o autor, entre eles, o diagramador, o ilustrador, o revisor e certamente o editor.”¹⁵²

¹⁵¹ FERRARO, Juliana Ricarte. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. **Cadernos do CEOM** - Ano 25, n. 34 - Arquivos e tecnologias digitais, 2011, p. 181.

¹⁵² SOARES, Mara Lucia Fabiano. **O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira**: um estudo de identidade autoral. 2007. 148 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Figura 9: Equipe editorial - IBEP

Fonte: TEMPO DE APRENDER, 2009.

Na figura, chama atenção as siluetas no anverso da folha, situação que se repete em todas as folhas do livro e que talvez represente alguma dificuldade na leitura dos textos para os alunos da EJA, particularmente daqueles com maior idade e visão cansada ou com alguma deficiência visual. Essa característica também foi identificada na coleção *Viver, Aprender*.

3.2.3 Coleção EJA Mundo do Trabalho

A coleção *EJA Mundo do Trabalho* foi elaborada em 2011 e é parte de um programa que leva o mesmo nome, do Governo do Estado de São Paulo, sua origem está relacionada

com o antigo *Programa Estadual de Qualificação Profissional*, hoje denominado *Via Rápida*¹⁵³. O Programa é coordenado pela SDECTI e desenvolvido por meio de parcerias entre a SEE/SP com as Secretarias Municipais de Educação. A concepção do programa e a elaboração dos conteúdos ficaram sob a responsabilidade da SDECTI e da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) e a gestão do processo de produção editorial sob a batuta da Fundação Carlos Alberto Vanzolini. O SDECTI é responsável, também pelo fornecimento dos materiais didáticos e pela formação dos professores de acordo com a proposta metodológica do Programa.

A coleção é composta por três volumes, apresentando-se organizados nos componentes curriculares de Arte, Inglês e Língua Portuguesa; Geografia, História e Trabalho; e, Ciências e Matemática. Os livros são destinados aos alunos do 6º ao 9º ano da EJA.

Figura 10: Capas da Coleção EJA Mundo do Trabalho - 6º ano.

Fonte: EJA MUNDO DO TRABALHO, 2011.

A capa de cada volume tem a mesma configuração gráfica, com faixas de cores diferentes na vertical que correspondem aos componentes curriculares presentes nos livros. As cores se repetem na parte superior das páginas, possibilitando localizar cada componente curricular. Os livros da coleção têm tamanho diferenciado do padrão dos LDs aprovados no PNLD, medindo 200 x 260 mm (largura x altura). “Na capa e na lombada não há referências sobre autores. Na lombada, há apenas parte da imagem da capa e contracapa com pequenos

¹⁵³ Via Rápida é um programa do Governo do Estado de São Paulo, coordenado pela SDECTI, que oferece cursos básicos de qualificação profissional de acordo com as demandas regionais. O objetivo é capacitar gratuitamente a população que está em busca de uma oportunidade no mercado de trabalho ou que deseja ter seu próprio negócio. Podem participar do Programa pessoas maiores de 16 anos, alfabetizadas e que residam no Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.viarapida.sp.gov.br/ViaRapida.aspx> Acesso em: 05/06/2017.

círculos cinza e a cor azul no rodapé.”¹⁵⁴ A impressão e acabamento do material ficaram sob a responsabilidade da Imprensa Oficial do Estado S/A (IMESP), o papel utilizado no miolo do livro é branco e não há referências quanto ao tipo, gramatura e opacidade e as letras grafadas nos textos são com serifas.

Em cada volume da coleção há uma carta de apresentação endereçada ao estudante, onde esclarece que:

O Programa nasceu da constatação de que os estudantes jovens e adultos têm experiências pessoais que devem ser consideradas no processo de aprendizagem em sala de aula. Trata-se de um conjunto de experiências, conhecimentos e convicções que se formou ao longo da vida. Dessa forma, procuramos respeitar a trajetória daqueles que apostaram na educação como o caminho para a conquista de um futuro melhor.¹⁵⁵

O Programa EJA Mundo do Trabalho foi implantado no início de 2012, em vários municípios do estado de São Paulo. “A partir de 2013 o Programa foi adotado pela Secretaria do Estado da Educação e atualmente é distribuído para 266 dos 645 municípios do estado de São Paulo, ou seja, em aproximadamente 41% dos municípios do estado.”

Segundo a proposta metodológica do Programa, o “mundo do trabalho” configura-se como eixo integrador da coleção, “visando estreitar o diálogo entre educação e a vivência dos estudantes em idade de buscar emprego ou de permanecer no posto de trabalho. Além desse diálogo permanente, o Programa conta também com a disciplina Trabalho na parte diversificada do currículo.”¹⁵⁶ No caso da disciplina Trabalho, as DEs orientaram que ficaria sob a responsabilidade dos professores de História.

Nos livros de História encontram-se trechos de documentos, recortes de jornais, textos científicos, excertos de leis e letra de música. Apresenta muitas imagens coloridas e em preto e branco, mapas e charges, todos com boa qualidade visual. O glossário está presente junto aos textos no formato de hipertexto. O livro de História apresenta-se dividido em quatro unidades.

Quadro 12: Divisão interna dos conteúdos do livro de História – EJA Mundo do Trabalho

Etapas	Conteúdos	Total de páginas
6º ano	Unidade 1 - Por que estudar história? Unidade 2 - Capitalismo, trabalho e sociedade Unidade 3 - O feudalismo e a transição para o capitalismo	72

¹⁵⁴ AZEVEDO, Danilo Pires de. **Uma análise de livros didáticos de Matemática da coleção “EJA – Mundo do Trabalho”**. 2017. 112 p. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação para Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2017, p. 51.

¹⁵⁵ EJA MUNDO DO TRABALHO. Geografia, História e Trabalho: 6º ano/1º termo do Ensino Fundamental. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT), 2012, p. 5.

¹⁵⁶ Ibid. p. xii.

	Unidade 4 - Consumo do capitalismo	
7º ano	Unidade 1 - A Europa depois da Revolução Francesa Unidade 2 - 1848: a “Primavera dos Povos” Unidade 3 - Comuna de Paris Unidade 4 - Imperialismo	60
8º ano	Unidade 1 - O início do século XX: a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa Unidade 2 - O período entreguerras Unidade 3 - Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria Unidade 4 - Revolução e Contrarrevolução no mundo da Guerra Fria	67
9º ano	Unidade 1 - Da colônia à independência Unidade 2 - Do Império à República Unidade 3 - Da República Velha a Getúlio Vargas Unidade 4 - De JK à ditadura	84

Fonte: Adaptado do livro do aluno da Coleção EJA Mundo do Trabalho, 2012.

O livro de História apresenta uma sequência cronológica dos conteúdos com destaque para Europa. Aliás, a História do Brasil aparece somente no quarto volume da coleção. “Nesse sentido, uma análise mais acurada da história das instituições educacionais em nosso país, por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos mostra uma preponderância da cultura dita ‘superior e civilizada’, de matriz européia.”¹⁵⁷ Em todos os livros da coleção estão presentes as seções:

- a) “Para iniciar”, que consiste em um levantamento prévio do conhecimento que o aluno tem a respeito de determinados assuntos;
- b) “Momento cidadania”, momento em que se dá destaque a algum aspecto importante para os alunos;
- c) “Você sabia”, traz algumas curiosidades e informações a respeito de alguns temas estudados;
- d) “Você estudou”, cujo objetivo é sistematizar o conteúdo trabalhado na unidade, destacando os principais aspectos e conceitos;
- e) “Pense sobre”, propõe uma reflexão ampliada acerca do tema; e,
- f) “Fica a dica”, que consiste na indicação de filmes, sites, documentários, obras de arte e livros sobre os conteúdos estudados.

De acordo com a concepção e proposta metodológica do Programa, a coleção tem uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento, “que visa romper as fronteiras rígidas das áreas do conhecimento, a fim de compreender um processo de totalização.”¹⁵⁸

O Caderno do Professor é uma versão reduzida do Caderno do Aluno, “além de ter comentários sobre as atividades desenvolvidas, sugestões de leitura e de vídeos para iniciar ou complementar o tema e indicar relações com outras disciplinas [...]”¹⁵⁹

¹⁵⁷ ORIÁ, José Ricardo. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, set./dez. 2005, p. 379-380, grifos do autor.

¹⁵⁸ EJA MUNDO DO TRABALHO, 2012, p. xiii.

Junto com a coleção foram produzidos 164 vídeos para apoiar os diversos temas abordados nos diferentes componentes curriculares em sala de aula. E, ainda é possível acessar o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno, disponíveis para *download* no portal do Programa.

A elaboração da Coleção *EJA Mundo do Trabalho* mobilizou equipes da SDECTI, da FUNDAP e da Fundação Carlos Alberto Vanzolini. Cada equipe foi responsável por determinadas etapas do processo de produção da coleção.

Figura 11: Concepção e elaboração dos conteúdos da coleção EJA Mundo do Trabalho

Concepção do programa e elaboração de conteúdos	
Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação	
<i>Coordenação Geral do Projeto</i> Juan Carlos Dans Sanchez	<i>Equipe Técnica</i> Cibele Rodrigues Silva e João Mota Jr.
Fundação do Desenvolvimento Administrativo – Fundap	
Geraldo Biasoto Jr. <i>Diretor Executivo</i>	<i>Equipe Técnica e Pedagógica</i> Ana Paula Lavos, Dilma Fabri Marão Pichoneri, Lais Schalch, Liliana Rolfsen Petrilli Segnini, Maria Helena de Castro Lima, Sílvia Andrade da Silva Telles e Walkiria Rigolon
Lais Cristina da Costa Manso Nabuco de Araújo <i>Superintendente de Relações Institucionais e Projetos Especiais</i>	<i>Autores</i> <i>Arte: Eloise Guazzelli. Ciências: Gustavo Isaac Killner. Geografia: Clodoaldo Gomes Alencar Jr., Edinilson Quintiliano dos Santos e Mait Bertollo. História: Fábio Barbosa. Inglês: Eduardo Portela. Língua Portuguesa: Walkiria Rigolon. Matemática: Antonio José Lopes. Trabalho: Maria Helena de Castro Lima e Selma Venco</i>
<i>Coordenação Executiva do Projeto</i> José Lucas Cordeiro	
<i>Coordenação Técnica</i> <i>Impressos: Selma Venco</i> <i>Vídeos: Fernando Moraes Fonseca Jr.</i>	
Gestão do processo de produção editorial	
Fundação Carlos Alberto Vanzolini	
Antonio Rafael Namur Muscat <i>Presidente da Diretoria Executiva</i>	<i>Gestão do Portal</i> Luiz Carlos Gonçalves, Sonia Akimoto e Wilder Rogério de Oliveira
José Joaquim do Amaral Ferrelra <i>Vice-presidente da Diretoria Executiva</i>	
Gestão de Tecnologias em Educação	<i>Equipe de Produção</i> <i>Assessoria pedagógica: Ghisleine Trigo Silveira</i>
<i>Direção da Área</i> Guilherme Ary Plonski	<i>Editorial: Ailton Dantas de Araújo, Célia Maria Cassis, Daniele Brait, Fernanda Bottallo, Mainá Greeb Vicente, Patrícia Maciel Bomfim, Paulo Mendes e Sandra Maria da Silva</i>
<i>Coordenação Executiva do Projeto</i> Angela Sprenger e Beatriz Scavazza	<i>Direitos autorais e Iconografia: Aparecido Francisco, Beatriz Blay, Priscila Garofalo, Rita De Luca e Roberto Polacov</i>
<i>Gestão Editorial</i> Denise Blanes	<i>Projeto gráfico-editorial: D'Livros Editora e Distribuidora Ltda e Michelangelo Russo (Capa)</i>
<i>Gestão de Comunicação</i> Ane do Valle	
<i>CTP, Impressão e Acabamento</i> Imprensa Oficial do Estado de São Paulo	

Fonte: EJA MUNDO DO TRABALHO, 2011.

3.2.4 Coleção São Paulo Faz Escola

Em agosto de 2007 foi lançado pela SEE/SP na gestão do então Governador José Serra, um plano bastante ambicioso de mudança na educação pública paulista, que a princípio previa a implantação de um currículo oficial no estado de São Paulo. Nesse contexto, foi criado o *Programa São Paulo Faz Escola* e como parte dessa política de reestruturação foi elaborado um material didático para todos os alunos da Rede Pública Estadual, o “Jornal do Aluno” que foi distribuído no início do ano letivo de 2008. Junto com esse material foi entregue aos professores a “Revista do Professor”, para subsidiar a aplicação das atividades referendadas no material do aluno. Esse episódio causou estranheza, surpresa e protestos nas escolas, pois o Programa foi implantado verticalmente e com a imposição de uso do material didático.

Figura 12: Jornal do Aluno e Revista do Professor do Programa São Paulo Faz Escola

Fonte: SÃO PAULO, 2008.

As escolas receberam quatro jornais, um jornal para os alunos da 5ª e 6ª séries, um jornal para as 7ª e 8ª séries, um jornal para a 1ª série do Ensino Médio e um jornal para a 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. O “Jornal do Aluno” continha 48 páginas, do tamanho do Diário Oficial e dividido em disciplinas com propostas de atividades interativas, distribuídas pelas páginas com uma formatação e disposição dos conteúdos semelhantes à maneira como as matérias estão dispostas em um jornal convencional.

No Ensino Fundamental, o jornal foi editado com a seguinte sequência:

- a) Caderno da área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física);
- b) Caderno da área Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia);
- c) Caderno da área Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências);
- d) Caderno da área de Matemática e suas Tecnologias (Matemática).

O jornal do Ensino Médio seguiu a mesma sequência do Fundamental, com o acréscimo do componente curricular de Filosofia na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias composta pelos componentes curriculares de Física, Química e Biologia.

Conforme a tabela 3, pode se verificar que material foi planejado e organizado visando atender um número específico de aulas em cada componente curricular.

Tabela 3: Aulas previstas para o Ensino Fundamental

Disciplinas	Número de aulas previstas no período de seis semanas
Língua Portuguesa	30 aulas
Matemática	30 aulas
História	12
Geografia	12
Ciências	12
Arte	12
Educação Física	12
Língua Estrangeira Moderna	12

Fonte: SÃO PAULO, Apresentação, p. 4

No Ensino Médio cada componente curricular teve a mesma carga horária do Ensino Fundamental, sendo 30 aulas para Língua Portuguesa e Matemática e, nos demais componentes 12 aulas.

A “Revista do Professor” foi elaborada para subsidiar o trabalho do professor no desenvolvimento das atividades propostas no “Jornal do Aluno”, seria o seu “guia seguro”, conforme definiu Maria Inês Fini, Coordenadora Geral do Programa. Esse material foi distribuído no início de 2008 para ser utilizado entre os dias 18 de fevereiro a 30 de março, período definido como de recuperação intensiva para os alunos da 5ª até a 3ª série do Ensino Médio. “Essa recuperação foi embasada no fato de que os alunos não conseguiam compreender aquilo que liam.”¹⁶⁰ Dessa forma, privilegiou-se a leitura, a produção de texto e matemática com base no desenvolvimento das habilidades previstas no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). De acordo com Maria Inês Fini,

¹⁶⁰ BARROS, Ricardo Abdalla; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. O Impacto do Programa São Paulo faz Escola em Professores Inicantes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, abr./jun. 2016, p. 361.

havia a expectativa de que com essa ação fosse possível “recuperar ou consolidar parte das habilidades básicas requeridas para a continuidade dos estudos dos alunos e subsidiar a escola e os professores na promoção de novas propostas dessa natureza.”¹⁶¹

Os resultados do SARESP de 2005 serviram de apoio para elaboração de matrizes de referência para cada componente curricular. Com isso, as habilidades de leitura, produção de texto e matemática perpassavam todos componentes curriculares.

Quadro 13: Critérios para constituição de matrizes de referência

Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)	Ensino Médio
Grupo I: As habilidades de leitura e produção de textos serão privilegiadas nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e História. Grupo II: As habilidades de matemática serão privilegiadas nas disciplinas Geografia, Ciências e Matemática.	Grupo III: As habilidades de leitura e produção de textos serão privilegiadas nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, História e Filosofia. Grupo IV: As habilidades de matemática serão privilegiadas nas disciplinas Geografia, Biologia, Física, Química e Matemática.

Fonte: SÃO PAULO, Apresentação, p.5

Ao que parece, o “Jornal do Aluno” serviu de piloto para futura elaboração do “Caderno do Aluno” e a “Revista do Professor” de modelo para o “Caderno do Professor”.

Organizado por bimestres e disciplinas, o “Caderno do Professor”, reúne um conjunto de conteúdos disciplinares com base nas habilidades e competências pretendidas e com orientações para a “gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.”¹⁶² O “Caderno do Aluno”, também conhecido nas escolas como apostila devido o seu formato, “consiste em uma brochura contendo textos explicativos, imagens e exercícios para fixação de informações alusivas aos conteúdos trabalhados no bimestre. Nele, o estudante pode fazer anotações e exercícios com a mediação do professor.”¹⁶³

A concepção do material coube a Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes, Maria Inês Fini e Ruy Berger, a coordenação técnica por conta da CENP e a gestão do processo de produção editorial ficou a cargo da Fundação Vanzolini. Para elaboração dos conteúdos constituíram-se equipes de autores sob a coordenação de pesquisadores vinculados as universidades estaduais de São Paulo: Paulo Miceli da

¹⁶¹ SÃO PAULO. **Apresentação**. Rede do Saber, p.1. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/lp_site_3pv_15_01.pdf

¹⁶² SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Edição Especial da Proposta Curricular. **Revista do Professor**. São Paulo: IMESP. 2008, p. 9.

¹⁶³ NEIRA, Marcos Garcia. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. In: **Revista brasileira de Educação Física**. Esporte, São Paulo, v.25, nov. 2011. Suplemento n.6, p. 23.

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), coordenador da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; Luis Carlos de Menezes da USP, coordenador da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Alice Vieira da USP, coordenadora da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias; e, Nílson José Machado da USP, coordenador da área de Matemática e suas tecnologias.

Para atender a demanda de mais de três milhões de estudantes das escolas públicas o governo do estado por meio de um pregão¹⁶⁴ dividiu a impressão dos “Cadernos do Aluno” entre as empresas FTD (Arte e Ciências), IBEP (Filosofia e Geografia), Esdeva (Física e História), Plural (Biologia e Português), Multiformas (Matemática e Sociologia) e Posigraf (Inglês e Química). Em 2009 com algum atraso os cadernos chegaram às mais de cinco mil escolas do estado de São Paulo. Na ocasião foi publicado no Diário Oficial uma nota explicativa a respeito do novo material didático.

Figura 13: Divulgação da entrega do Caderno do Aluno

Fonte: DIÁRIO OFICIAL, 05/03/ 2009, p. 119.

Juntamente com esse material foi elaborada a Proposta Curricular do Estado de São Paulo que pretendia unificar o currículo e propor conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e Médio. Após do SARESP em 2009, a SEE considerou que esse material

¹⁶⁴ Pregão é uma modalidade de licitação do tipo menor preço para aquisição de bens e serviços. No caso do edital lançado pelo governo havia a informação a respeito do Pregão presencial de Registro de Preços de nº 36/2912/08/05, para impressão, acabamento, embalagem e expedição de livros de atividades de alunos da Rede Pública de Ensino de SP. (DO, 16/12/2008)

didático havia alcançado bons resultados. É importante dizer que o SARESP de 2009 foi marcado por inúmeras denúncias de fraudes, provas insuficientes e trocas de provas.

A Secretaria de Estado da Educação anunciou que vai apurar denúncias de fraudes no Saresp, prova que avalia os alunos da rede e serve de base para pagamento de bônus a professores. Está sob suspeita a aplicação do exame em 15 escolas.

Professores e dirigentes ganham gratificação em dinheiro caso sua escola melhore no exame. Fizeram a avaliação, no mês passado, 2,5 milhões de alunos, em 8.759 colégios. A gestão José Serra (PSDB) diz que os problemas são pontuais e que, onde houver comprovação de fraude, o resultado da unidade será anulado e passará a valer a média da região para o pagamento de bônus.

Segundo as denúncias, pacotes com provas chegaram com exemplares a menos em alguns colégios. A suspeita é que cadernos tenham sido extraviados e divulgados antes do teste.¹⁶⁵

Em 2010 a Proposta Curricular foi alçada à condição de Currículo Oficial do Estado de São Paulo e o material didático para alunos e professores consolidou-se como permanente e instrumento potencial do currículo prescrito. Dito de outra forma, “o livro didático é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares.”¹⁶⁶ Contudo, é preciso mencionar os equívocos e erros conceituais na produção desse material didático que, aliás, foi alvo de denúncias nos meios de comunicação, como essa publicada no jornal Folha de São Paulo:

Livros do Estado têm, ao menos, mais 25 erros em SP

Além de criar dois Paraguais em um mapa de geografia da 6ª série da rede estadual, os cadernos do aluno distribuídos pela gestão José Serra (PSDB) contêm mais 25 páginas com erros. As falhas estão presentes em 17 apostilas distribuídas para alunos da 5ª à 7ª séries do ensino fundamental e para as três séries do ensino médio.

O material não será recolhido, ao contrário do que foi feito com os **500 mil livros** de geografia com o mapa errado. Em vez disso, o Estado fará um “remendo”: cada aluno receberá uma folha com as correções de todas as disciplinas de sua série em que há falhas e ele próprio fará a alteração.

A Secretaria de Estado da Educação diz que são 18 erros, incluindo o mapa com dois Paraguais, e que se trata de pequenas falhas de digitação.¹⁶⁷

Diante do imbróglio, a SEE atribuiu as falhas à Fundação Vanzolini, responsável pelo processo de produção editorial. Por sua vez, a Fundação Vanzolini alegou que o erro atingiu 1,55% dos cadernos e que todo conteúdo do material fora desenvolvido por professores indicados pela secretaria.

¹⁶⁵ TAKAHASHI, Fábio. Governo vai investigar fraudes no SARESP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 01 dez. 2009. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0112200909.htm> >

¹⁶⁶ BITTENCOURT, 2013, p. 72.

¹⁶⁷ COISSI, Juliana. Livro da rede estadual tem dois Paraguais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 mar. 2009, grifos do autor. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1703200906.htm> >

Nessa conjuntura educacional, segundo a SEE, a EJA não poderia ficar ausente do Currículo Oficial. O arranjo encontrado foi utilizar o mesmo “Caderno do Aluno” do ensino regular na EJA e elaborar para os professores um manual de orientações para o uso dos cadernos com os alunos dessa modalidade de ensino. Dessa forma, em 2010 no âmbito do *Programa São Paulo Faz Escola* foram produzidos os cadernos “Educação de Jovens e Adultos Orientações para o professor - Ensino Fundamental” e “Educação de Jovens e Adultos Orientações para o professor - Ensino Médio”, doravante nomeados Caderno de Orientações. De maneira geral o Caderno de Orientações propugnou o enxugamento e adaptação dos conteúdos do “Caderno do Aluno” para ser utilizado na EJA. Conquanto, na apresentação do material tenha sido mencionado que:

As mesmas equipes que desenvolveram o Programa São Paulo Faz Escola, orientadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), foram as responsáveis pela elaboração desta proposta que ora apresentamos. Este trabalho é resultante de *vasta pesquisa* e respeitou as características específicas da população a ser atendida. Buscou também garantir o acesso aos mesmos bens e valores culturais contidos no Currículo do Estado de São Paulo, para que os alunos de EJA tenham asseguradas as aprendizagens previstas na Educação Básica.¹⁶⁸

Confeccionado em brochura, cada Caderno de Orientações compreende um componente curricular e abrange todas as etapas de ensino da EJA, desde o 6º ano do Ensino Fundamental até 3º ano do Ensino Médio.

Figura 14: Capas do caderno Educação de Jovens e Adultos Orientações para o Professor

Fonte: SÃO PAULO, 2010.

¹⁶⁸ SÃO PAULO. **Educação de Jovens e Adultos:** Orientações para o professor. Ensino Fundamental, História. Secretaria da Educação, São Paulo, 2010, p. 3, grifo nosso.

O material é composto por duas cartas de apresentação aos professores, uma da SEE e outra, da Coordenadora Geral do projeto Maria Inês Fini, nas páginas seguintes segue a apresentação do material onde são destacados alguns aspectos da EJA, os critérios de organização das orientações para o professor da EJA e os critérios de seleção dos conteúdos e das atividades da disciplina História. O Caderno de Orientações está organizado de acordo com a sequência das situações de aprendizagem/temas presentes no Caderno do Aluno e com uma indicação em vermelho assinala que a atividade foi modificada, conforme a figura 15.

Figura 15: Atividade modificada – Ensino Fundamental

História – 1º termo
Volume 1

Leitura e análise de texto

O calendário

Desperte a curiosidade dos alunos a respeito do ano em que eles nasceram segundo o calendário judaico. Para fazer o cálculo, basta somar o ano de nascimento de cada um dos alunos a 3 761, que corresponde ao ano em que Abraão e sua tribo se dirigiam para Canaã, fato que ocorreu antes da Era cristã.

Leitura e análise de texto

O calendário indígena

Peça para que os alunos leiam o poema. Em seguida, oriente-os a identificar no poema os acontecimentos cotidianos utilizados pelos índios para marcar o tempo. Solicite que observem os elementos que os indígenas utilizavam para marcar o tempo: frutas, cereais, aves, curso d'água e um animal – o tracajá.

Lição de casa

[MODIFICADA]

Sugere-se que essa atividade seja desenvolvida em sala de aula, sob sua supervisão. Leia o texto com os alunos e, antes do desenvolvimento da atividade, retome as ideias principais na lousa e dê exemplos até assegurar-se de que todos compreenderam a lógica que pressupõe a elaboração dos números romanos.

1. *I, II, IV, VI, VII, VIII, IX, XI, XII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII.*
2. *X, IX, XX, II, XII, XXI, XX, XV.*

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2

AS LINGUAGENS DAS FONTES HISTÓRICAS: DOCUMENTOS ESCRITOS, MAPAS, IMAGENS E ENTREVISTAS

Nesta Situação de Aprendizagem o trabalho envolve diferentes linguagens das fontes históricas.

Leitura e análise de texto

Inicie a abordagem do tema pela leitura do texto que caracteriza diferentes tipos de fontes históricas. Peça aos alunos que grifem as ideias importantes e, em seguida, observem as imagens e identifiquem a que categoria elas pertencem.

- *Fonte visual e iconográfica (gravura de Rugendas);*

Neste exemplo, a atividade “lição de casa” teve alterada a sua realização com a proposta de ocorrer em sala de aula. No Caderno de Orientações do Ensino Fundamental foram modificadas 35 atividades e no do Ensino Médio 25 atividades. Em ambos os cadernos o número maior de atividades modificadas se deram na categoria “lição de casa”, com a proposta para realização em sala de aula sob orientação do professor, em poucos casos foram modificadas as atividades de “leitura e análise de texto”, com a proposta de fichamento dos textos, e as atividades de “pesquisa individual”, com a proposta de realização em duplas ou grupos em sala de aula. É importante mencionar que as diversas atividades presentes no Caderno do Aluno, foram elaboradas para os alunos do Ensino Fundamental e Médio do ensino regular, que diferem das características do aluno da EJA, com isso foram promovidas modificações superficiais na forma de aplicação das inúmeras atividades e os conteúdos permaneceram os mesmos.

Ao final do material de cada etapa de ensino foi elaborado um quadro resumo de todas as Situações de Aprendizagem propostas no Caderno de Orientações, bem como das atividades sugeridas, discriminadas por volumes.

A figura 16 apresenta o quadro resumo do caderno do 4º termo (9º ano) e a divisão em volumes corresponde aos quatro bimestres do ano letivo do ensino regular, que no caso da EJA é de um semestre (100 dias letivos), ou seja, dois bimestres, dessa forma o volume 1 e 2 equivalem ao primeiro bimestre e o volume 3 e 4 ao segundo bimestre. Ao final de cada volume está presente a seção “Para saber mais”, onde são indicadas sugestões de filmes e livros com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre os temas trabalhados em aula.

Figura 16: Quadro resumo das Situações de Aprendizagem e atividades sugeridas

Volume	Situação de Aprendizagem	Atividades
1	1. Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX	Análise cartográfica Você aprendeu?
	2. A Primeira Guerra Mundial	Leitura e análise de texto Você aprendeu?
	3. A Revolução Russa e o Stalinismo	Para começo de conversa Você aprendeu?
	4. A República no Brasil	Você aprendeu?
2	1. A propaganda no nazismo	Discussão em sala de aula Lição de casa (modificada) Pesquisa individual (modificada) Você aprendeu?
	2. O impacto da Grande Depressão	Discussão em sala de aula Leitura e análise de imagem Lição de casa (modificada)
	3. Segunda Guerra Mundial: Resistência judaica	Discussão em sala de aula Leitura e análise de documento escrito
	4. O período Vargas: pai dos pobres ou mãe dos ricos?	Discussão em sala de aula Lição de casa
3	1. Os dez princípios da Conferência de Bandung	Leitura e análise de texto – Os dez princípios de Bandung Você aprendeu?
	2. Guerra Fria em notícias	Você aprendeu?
	3. Populismo em Getúlio Vargas	Leitura e análise de texto – Trabalhadores de Volta Redonda! Você aprendeu?
	4. Memória e imagens da Ditadura Militar Brasileira	Você aprendeu?
4	1. Abertura lenta, gradual e segura	Leitura e análise de texto – Cai a emenda, não nós Você aprendeu?
	2. Eu tenho um sonho	Leitura e análise de texto
	3. Colapso do socialismo	Discussão em sala de aula Você aprendeu?
	4. Pánel da Nova Ordem Mundial	Discussão em sala de aula Lição de casa (modificada)

Fonte: SÃO PAULO, 2010, p. 108

O material do aluno é composto por quatro cadernos bimestrais de cada componente curricular e seu conteúdo é dividido em Situações de Aprendizagem totalizando quatro por bimestre. Dessa forma, os alunos do Ensino Fundamental da EJA receberam ao todo 28 cadernos e os do Ensino Médio 40 cadernos. Cada caderno tem em média 30 páginas e segue a mesma sequência do Caderno do Professor.

Figura 17: Capa do Caderno do Aluno

Fonte: SÃO PAULO, Caderno do Aluno, História, 8ª série, v. 3, 2009.

No Caderno do Aluno os textos são bem sintéticos, o que por sua vez exige do aluno um conhecimento prévio a respeito dos temas e do professor um maior cabedal intelectual. Apresenta as seções: “Pesquisa individual”; “Leitura e análise de texto”; “Você aprendeu”; “Para saber mais”; e, “Lição de casa”. O caderno contém imagens coloridas e em preto e branco de tamanho reduzido, trechos de documentos e de reportagens de jornais. No início e no final de cada Situação de Aprendizagem são propostos exercícios sobre o tema estudado.

Todos os Cadernos do Aluno do Ensino fundamental têm um total de 61 temas e os cadernos do Ensino Médio 48 temas. Com relação aos temas sobre a História do Brasil, foram identificados 22 no Ensino Fundamental e 8 no Ensino Médio, o que corrobora com levantamento feito por Neto e Ciampi (2015).

A produção desse material mobilizou pesquisadores de diversas áreas do conhecimento filiados a algumas universidades do país para elaboração dos conteúdos programáticos do Caderno do Aluno. Na figura 18 é possível verificar a complexidade de agentes envolvidos na produção desse material.

Figura 18: Contracapa - Coleção São Paulo Faz Escola

Fonte: SÃO PAULO, Caderno do Aluno, História, 8ª série, v. 3, 2009.

Equipes técnica e pedagógica desenvolveram o projeto editorial com a formatação dos elementos gráficos e organização dos conteúdos.

3.2.5 Coleção Cadernos de EJA

De acordo com Mello (2010), em 2003 havia um projeto preliminar de material didático para EJA, tendo sido aprovado a sua execução em 2005 e a partir de 2006 iniciada a elaboração da coleção *Cadernos de EJA*. Os trabalhos ocorreram no âmbito da SECAD em

parceria com a Fundação UNITRABALHO¹⁶⁹, assumindo “que a Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade específica, que requer a elaboração de programas próprios, adaptados às necessidades desse grupo de educandos.”¹⁷⁰ Em seu processo de elaboração foram consultados especialistas e professores da EJA e a conclusão de sua elaboração ocorreu no início de 2007.

O trabalho contou ainda com a realização das oficinas de trabalho. Primeiramente foi realizada uma oficina temática em Brasília (maio de 2006), nas quais se estabeleceu um diálogo com especialistas, órgãos públicos e com organizações da sociedade civil que atuam em EJA. Em seguida foram promovidas oito oficinas regionais, nas diversas regiões do país, com participação de professores de EJA, para colher opiniões e contribuições. Em dezembro foi realizada uma oficina de encerramento do projeto, com a apresentação do produto final da coleção, que efetivamente se concluiu em janeiro de 2007, com a entrega de uma versão digital da coleção à SECAD, que após providenciar sua impressão, efetuou a distribuição dos exemplares para as secretarias estaduais e municipais de educação e escolas públicas que ofertavam EJA.¹⁷¹

A coleção destina-se a alunos do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) da EJA e foi elaborada por um conjunto de equipes, com destaque para equipe de consultores vinculados a renomadas universidades do país, principalmente de São Paulo. Esta coleção segue as orientações curriculares do CNE, tendo seus conteúdos organizados em forma de eixos temáticos, concebendo o “trabalho” como eixo integrador dos temas. “A idéia é que os temas funcionem como elementos de articulação transversal das disciplinas e como temas geradores de debates com os alunos, na medida em que se inserem na realidade dos estudantes.”¹⁷²

Quadro 14: Estrutura da Coleção Cadernos de EJA

Cadernos/livros	A quem se destina
Caderno metodológico	Professor
Cultura e Trabalho	Professor/aluno
Diversidade e trabalho	Professor/aluno
Economia Solidária e Trabalho	Professor/aluno
Emprego e Trabalho	Professor/aluno
Globalização e Trabalho	Professor/aluno
Juventude e Trabalho	Professor/aluno
Meio Ambiente e Trabalho	Professor/aluno

¹⁶⁹ Fundada em 1996, a UNITRABALHO é uma Rede Nacional de Universidades que apóia os trabalhadores na sua luta por melhores condições de vida e trabalho, realizando projetos de ensino, pesquisa e extensão, que integram o conhecimento acadêmico ao saber elaborado na prática social. Para mais informações consultar o portal: < <http://unitrabalho.ictios.com.br/>>

¹⁷⁰ COLEÇÃO ENCCEJA. Caderno metodológico para o professor. Coordenação do projeto Francisco José Carvalho Mazzeu, Diogo Joel Demarco, Luna Kalil. São Paulo : Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p. 6.

¹⁷¹ MELLO, 2010, p. 193

¹⁷² Ibid. p. 218.

Mulher e Trabalho	Professor/aluno
Qualidade de vida, consumo e Trabalho	Professor/aluno
Segurança e Saúde no Trabalho	Professor/aluno
Tecnologia e Trabalho	Professor/aluno
Tempo livre e Trabalho	Professor/aluno
Trabalho no Campo	Professor/aluno

Fonte: Elaborado pelo autor

A coleção é composta por um Caderno Metodológico, que explicita a sua concepção metodológica e pedagógica, por 13 Cadernos do Aluno e 13 Cadernos do Professor. Os cadernos, não são sequenciais, ou seja, podem ser trabalhados aleatoriamente de acordo com a necessidade dos alunos e o planejamento do professor. “Essa flexibilidade traz vantagens para a organização do processo de ensino-aprendizagem, já que o professor, ao elaborar seu planejamento pode inserir os textos e atividades de forma mais livre para enriquecer o dia-a-dia da sala de aula.”¹⁷³

O exemplar do aluno é composto por uma coletânea de textos de diversos gêneros que abrange todas as áreas do currículo e ciclos diferenciados do Ensino Fundamental. De outra maneira, esse material didático é interdisciplinar e não apresenta divisão em etapas de ensino. Já o caderno do professor, contempla um conjunto de orientações e atividades relacionadas a cada texto do Caderno do Aluno e a sua área do currículo.

Quadro 15: Textos e atividades - Caderno do Aluno e Caderno do Professor

Caderno do aluno- eixo Cultura e Trabalho/textos	Caderno do professor – eixo Cultura e Trabalho			
	Textos	Atividade	Área	Nível*
1-Ilha da fantasia	1	A grande floresta	Ciências	I e II
		Vendo de longe ou de perto	Ciências	I e II
		A intenção e os movimentos	Ed. Física	I
Cultura	2	Crenças e ritos	Arte	I e II
		Os vermes	Ciências	I e II
		Cultura, culturas	Geografia	II
		Cultura e natureza	História	I e II
		Cultura e formas geométricas	Matemática	I
		Cultura, fala e provérbios	Português	I e II

Fonte: Elaborado pelo autor. Nota: * Nível I corresponde da 1ª a 4ª série e Nível II da 5ª a 8ª série

¹⁷³ COLEÇÃO ENCCEJA. Caderno metodológico para o professor, p. 6.

Cada texto do Livro do Aluno serve de base para diferentes atividades nas diversas áreas do conhecimento. E no referido livro não existe divisões por capítulos e sim por textos, em média cada caderno contém 25 textos, o quadro acima é uma pequena amostra de como os textos podem ser trabalhados pelo professor, cada atividade foi formulada como um plano de aula, apresentando objetivo, descrição da atividade, tempo previsto para realização e sugestões.

As atividades para cada etapa de ensino são identificadas por uma tarja colorida presente no Caderno do Professor, assim, as atividades do nível I a tarja é amarela, no nível II na cor vermelha e se a atividade puder ser aplicada nos dois níveis a tarja será laranja.

Os cadernos da coleção apresentam muitas imagens, em sua maioria coloridas e de boa visualização, o Caderno do Aluno tem em média 60 páginas. Os exercícios e atividades para o aluno são propostos no Caderno do Professor, concebido como um conjunto de orientações para o professor.

Figura 19: Capas - livro do Aluno e Livro do Professor

Fonte: CADERNOS DE EJA, 2007

As ilustrações das capas dos livros da coleção são de acordo com o tema de cada caderno e se repetem no Caderno do Aluno e do professor, diferenciando-se na tonalidade da cor.

A coleção *Cadernos de EJA* teve somente uma versão impressa em 2007, quando foi distribuída às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e uma versão em PDF disponibilizada até o momento no portal do MEC. Como mencionado anteriormente, foi

mobilizado um conjunto de profissionais divididos em várias equipes para dar forma a essa coleção.

Figura 20: Expediente – Coleção Cadernos de EJA

Expediente

Comitê Gestor do Projeto
 Timothy Denis Ireland (Secad – Diretor do Departamento da EJA)
 Cláudia Veloso Torres Guimarães (Secad – Coordenadora Geral da EJA)
 Francisco José Carvalho Mazzeu (Unitrabalho) – UNESP/Unitrabalho
 Diogo Joel Demarco (Unitrabalho)

Coordenação do Projeto
 Francisco José Carvalho Mazzeu (Coordenador Geral)
 Diogo Joel Demarco (Coordenador Executivo)
 Luna Kalil (Coordenadora de Produção)

Equipe de Apoio Técnico
 Adan Luca Parisi
 Adriana Cristina Schwengber
 Andreas Santos de Almeida
 Jacqueline Brizida
 Kelly Markovic
 Solange de Oliveira

Equipe Pedagógica
 Cleide Lourdes da Silva Araújo
 Douglas Aparecido de Campos
 Eunice Rittmeister
 Francisco José Carvalho Mazzeu
 Maria Aparecida Mello

Equipe de Consultores
 Ana Maria Roman – SP
 Antonia Terra de Calazans Fernandes – PUC-SP
 Armando Lirio de Souza – UFPA – PA
 Célia Regina Pereira do Nascimento – Unicamp – SP
 Eloisa Helena Santos – UFMG – MG
 Eugenio Maria de França Ramos – UNESP Rio Claro – SP
 Giuliete Aymard Ramos Siqueira – SP
 Lia Vargas Tiriba – UFF – RJ
 Lucillo de Souza Junior – UFES – ES
 Luiz Antônio Ferreira – PUC-SP
 Maria Aparecida de Mello – UFSCar – SP
 Maria Conceição Almeida Vasconcelos – UFS – SP
 Maria Márcia Murta – UNB – DF
 Maria Neziida Culti – UEM – PR
 Ocsana Sonia Danylyk – UPF – RS
 Osmar Sá Pontes Júnior – UFC – CE
 Ricardo Alvarez – Fundação Santo André – SP
 Rita de Cássia Pacheco Gonçalves – UDESC – SC
 Selva Guimarães Fonseca – UFU – MG
 Vera Cecília Achatkin – PUC-SP

Equipe editorial
 Preparação, edição e adaptação de texto:
 Editora Página Viva

Revisão:
 Ivana Alves Costa, Marilu Tassetto,
 Mônica Rodrigues de Lima,
 Sandra Regina de Souza e Solange Scattolini

Edição de arte, diagramação e projeto gráfico:
 A+ Desenho Gráfico e Comunicação

Pesquisa iconográfica e direitos autorais:
 Companhia da Memória

Fotografias não creditadas:
 iStockphoto.com

Apoio
 Editora Casa Amarela

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Economia solidária e trabalho / [coordenação do projeto Francisco José Carvalho Mazzeu, Diogo Joel Demarco, Luna Kalil]. -- São Paulo : Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. -- (Coleção Cadernos de EJA)

Vários colaboradores.
 Bibliografia.
 ISBN 85-296-0056-8 (Unitrabalho)
 ISBN 978-85-296-0056-7 (Unitrabalho)

1. Economia 2. Livros-texto (Ensino Fundamental)
 3. Solidariedade 4. Trabalho I. Mazzeu, Francisco José Carvalho, II. Demarco, Diogo Joel. III. Kalil, Luna. IV. Série.
 07-0405 CDD-372.19

Índices para catálogo sistemático:
 1. Ensino integrado : Livros-texto :
 Ensino fundamental 372.19

Fonte: CADERNOS DE EJA, Economia solidária e Trabalho, 2007

3.2.6 Coleção ENCCEJA

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (*ENCCEJA*) foi instituído por meio da Portaria nº 2.270 de 14 de agosto de 2002, para aferir competências e habilidades de jovens e adultos em nível de conclusão do Ensino Fundamental (no mínimo, 15 anos completos na data de realização do Exame) e do Ensino Médio (no mínimo, 18 anos completos na data de realização do Exame), residentes no Brasil e no exterior. “O conceito de competência posto na atualidade é historicamente marcado por sua procedência empresarial, da concepção privatista de qualificação e resultados.”¹⁷⁴ A adesão ao *ENCCEJA* é opcional pelas secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios. A realização do *ENCCEJA* no exterior ocorre por meio de uma parceria firmada entre o MEC/INEP, a Secretaria de Educação do Paraná e o Ministério das Relações Exteriores (MRE), cujo objetivo é proporcionar aos brasileiros residentes fora do país a certificação equivalente em nível do Ensino Fundamental e Médio. Em 2007, o *ENCCEJA* foi realizado em sete locais no Japão e em Zurique na Suíça.

Em 2006 foram inscritos 86.845, saltando para 317.152 em 2007 e chegando a 826.269 em 2008. Do total de inscritos para a avaliação do ensino fundamental 301.583, a maioria 71.638 estava dentro da faixa etária entre 31 e 40 anos de idade. Já a maioria dos 387.697 inscritos para o Ensino Médio 127.279 situava-se na faixa entre 23 e 30 anos.

O *ENCCEJA* é realizado pelo INEP em colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a certificação e declaração de proficiência são de responsabilidade das secretarias. O Exame tem como objetivos:

- I – construir uma referência nacional de auto-avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; (BRASIL. MEC, 2002)
- II – estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias da Educação para que procedam à aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- III – oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, nos termos do art. 24, inciso I alínea “c” da Lei 9394/96;

¹⁷⁴ RODRIGUES, Marcilene Ferreira. **O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos: implementação no município de Campo Grande/MS (2010–2015).** 2017. 145 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017, p. 65.

IV – consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao Enceja.

V – construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos.¹⁷⁵

Para Catelli Jr, Gisi e Serrao (2013), o *ENCCEJA* trata-se de uma política formulada pelo Governo Federal para a EJA com o objetivo de ser uma alternativa aos exames supletivos de certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio aplicados nos Estados e integrar o ciclo de avaliações da Educação Básica, no contexto de grande desenvolvimento das avaliações externas de larga escala.

As aplicações do *ENCCEJA* são previstas em editais e cronogramas distintos, dessa forma, temos o Exame a nível nacional para residentes no Brasil, o Exame para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) ou em medidas socioeducativas no país, o *ENCCEJA* para brasileiros residentes no exterior, e outro para PPL ou cumprindo medidas socioeducativas residentes no exterior.

O *ENCCEJA* é composto por quatro provas objetivas e uma redação que visam avaliar os conhecimentos no Ensino Fundamental nas áreas de Ciências Naturais; Matemática; Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação; e, História e Geografia. E no Ensino Médio nas áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia); Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Redação (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

A realização do *ENCCEJA* foi marcada por intermitências e depois da aplicação piloto em 2002 o exame só voltou a ser aplicado em 2004,

o Enceja foi aplicado no Japão, mas não no Brasil. Entre 2002 e 2009, o exame foi aplicado no exterior com a participação da Secretaria de Educação do Paraná, que ficou responsável pela aplicação das provas e também pela certificação dos aprovados. Vale lembrar que o Ministério da Educação desde 1999 já realizava experiências de aplicação de exames no exterior em parceria com a Secretaria de Educação do Paraná. Em 2009, a prova não aconteceu no Brasil (ainda que tenham sido realizadas as inscrições dos participantes); a edição de 2010 ocorreu só no início de 2011; e, em 2012, não houve aplicação, que só foi retomada em 2013.¹⁷⁶

¹⁷⁵ BRASIL. **Portaria n.º 2.270**, de 14 de agosto de 2002. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf>

¹⁷⁶ CATELLI JR, Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. Enceja: O cenário de disputas na EJA. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v. 94, n.

É importante salientar, que mesmo com as inconstâncias do *ENCCEJA*, ele adquiriu grande importância no decorrer do tempo consolidando-se como um eficiente e qualificado meio de certificação de conclusão de estudos. Contudo, conforme Gatto (2008)¹⁷⁷, o *ENCCEJA* não avalia competências, e sim o desempenho¹⁷⁸ dos candidatos avaliados.

Após a aplicação piloto do *ENCCEJA* em 2002 a Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências (DACC), lançou em dezembro do mesmo ano um material didático composto por 13 cadernos, sendo quatro direcionados à preparação dos estudantes do Ensino Fundamental, quatro para os estudantes do Ensino Médio e cinco cadernos (1 introdutório e 4 de orientações) para os professores. No livro introdutório são expostas as bases educacionais do programa, os eixos conceituais que estruturam o *ENCCEJA*, as áreas do conhecimento contempladas no exame e as matrizes que estruturam as avaliações.

O material do estudante contempla as áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e Médio.

Figura 21: Capas dos Livros do Estudante do Ensino Fundamental e Médio

Fonte: ENCCEJA, 2006

O exemplar de História e Geografia e o de Ciências Humanas e suas Tecnologias apresentam-se divididos em nove capítulos, o primeiro com 170 páginas e o segundo com 194

238, set./dez. 2013, p.722-723.

¹⁷⁷ GATTO, C. **O processo de definição das diretrizes operacionais para Educação de Jovens e Adultos:** participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial. 2008. 265 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

¹⁷⁸ A respeito das diferenças entre competência e desempenho ver Bernstein (2003)

páginas. Os textos presentes nos livros são de autoria de pesquisadores especialistas em determinados temas da História e da Geografia e têm como objetivo ajudar o estudante a compreender as nove competências requeridas no Exame. Dessa forma, cada texto “básico” ou capítulo tem por objetivo atingir uma determinada competência. Além desse texto, apresenta um box denominado de “Desenvolvendo competências” com a proposta de atividades para ampliar o conhecimento, e outro denominado “Texto explicativo” que indica a possibilidade de leitura e reflexão sobre o tema do capítulo. O Livro do Estudante apresenta algumas imagens, todas em preto e branco e esse material didático não teve versão impressa, somente em PDF disponível no portal do MEC.

Segundo a matriz de competências e habilidades que estrutura o *ENCCEJA* considera, simultaneamente, as competências relativas às áreas de conhecimento e as que expressam as possibilidades cognitivas de jovens e adultos para a compreensão e realização de tarefas relacionadas com essas áreas. Nesse caminho, os textos apresentados no caderno do aluno têm como objetivo possibilitar a compreensão de cada uma dessas nove habilidades.

Quadro 16: Competências e habilidades fundamentais

Competências História e Geografia	Competências Ciências Humanas e suas Tecnologias
I. Compreender processos sociais utilizando conhecimentos históricos e geográficos. II. Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar. III. Compreender a importância do patrimônio cultural e respeitar a diversidade étnica. IV. Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, de forma a favorecer uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. V. Compreender o processo histórico de ocupação do território e a formação da sociedade brasileira. VI. Interpretar a formação e organização do espaço geográfico brasileiro, considerando diferentes escalas. VII. Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente. VIII. Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente. IX. Compreender a organização política e econômica das sociedades contemporâneas. X. Compreender os processos de formação das instituições sociais e políticas a partir de diferentes formas de regulamentação das sociedades e do espaço geográfico	I. Compreender os elementos culturais que constituem as identidades. II. Compreender a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que neles intervêm, como produto das relações de poder. III. Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem. IV. Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas de diferentes grupos e atores sociais. V. Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. VI. Perceber-se integrante e agente transformador do espaço geográfico, identificando seus elementos e interações. VII. Entender o impacto das técnicas e tecnologias associadas aos processos de produção, ao desenvolvimento do conhecimento e à vida social. VIII. Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação e seu impacto na organização do trabalho e da vida pessoal e social. IX. Confrontar proposições a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço e indagar sobre processos de transformações políticas, econômicas e sociais.

Fonte: Adaptado da Coleção ENCCEJA, 2006

No Ensino Médio a mudança curricular para áreas do conhecimento tem seu ponto de partida com os Parâmetros Curriculares Nacionais criado em 1996 e no caso da área de

Ciências Humanas e suas Tecnologias estão contemplados os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política.

A coordenação geral do projeto ficou a cargo de Maria Inês Fini, a coordenação de texto da área de História e Geografia do ensino Fundamental sob a responsabilidade de Antonia Terra de Calazans Fernandes e a coordenação de texto de área de Ciências Humanas e suas Tecnologias para o ensino Médio a cargo de Circe Maria Fernandes Bittencourt.

Figura 22: Expediente – Coleção ENCCEJA

© O MEC/INEP cede os direitos de reprodução deste material às Secretarias de Educação, que poderão reproduzi-lo respeitando a integridade da obra.	
Coordenação Geral do Projeto Maria Inês Fini	Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências (DACC) Equipe Técnica Maria Inês Fini – Diretora
Coordenação de Articulação de Textos do Ensino Fundamental Maria Cecília Guedes Condeixa	Alessandra Regina Ferreira Abadio Andréia Correcher Pitta André Ricardo de Almeida da Silva Augustus Rodrigues Gomes Célia Maria Rey de Carvalho David de Lima Simões Denise Pereira Fraguas Dorivan Ferreira Gomes Érika Márcia Baptista Caramoni Fernanda Guirra do Amaral Frank Ney Souza Lima Ildete Furukawa Irene Terezinha Nunes de Souza Inacio Jane Hudson Abranches Kelly Cristina Naves Paixão Marcio Andrade Monteiro Marco Antonio Raichtaler do Valle Maria Cândida Muniz Trigo Maria Vilma Valente de Aguiar Mariana Ribeiro Bastos Migliari Nelson Figueiredo Filho Suely Alves Wanderley Teresa Maria Abath Pereira Valéria de Sperandyo Rangel
Coordenação de Articulação de Textos do Ensino Médio Zuleika de Felice Murrie	
Coordenação de Texto de Área Ensino Fundamental História e Geografia Antonia Terra de Calazans Fernandes Ensino Médio Ciências Humanas e suas Tecnologias Circe Maria Fernandes Bittencourt	
Leitores Críticos Área de Psicologia do Desenvolvimento Márcia Zampieri Torres Maria da Graça Bompastor Borges Dias Leny Rodrigues Martins Teixeira Lino de Macedo Área de História e Geografia Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias Paulo Celso Miceli Raul Borges Guimarães Nidia Nacib Pontusschka Modesto Florenzano	Capa Milton José de Almeida (a partir de desenhos de Leonardo da Vinci) Coordenação Editorial Zuleika de Felice Murrie
<p>H673 História e geografia, ciências humanas e suas tecnologias : livro do professor : ensino fundamental e médio / Coordenação Zuleika de Felice Murrie . – Brasília : MEC : INEP, 2002. 150p. ; 28cm.</p> <p>ISBN 85-296-0026-6.</p> <p>1. História (Ensino médio). 2. Geografia (Ensino médio). I. Murrie, Zuleika de Felice.</p> <p>CDD 981</p>	

Fonte: ENCCEJA, Livro do Professor, 2002.

No Brasil, a partir de 2009 com a remodelação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a certificação de conclusão do Ensino Médio passou a ser realizada com os resultados dessa avaliação. Contudo, no exterior a certificação para conclusão do Ensino Médio continuou ocorrendo por meio do *ENCCEJA* e mesmo para as pessoas que buscavam a certificação para o Ensino Médio via ENEM no país têm à disposição o conjunto de materiais didáticos divididos em áreas do conhecimento produzidos para o *ENCCEJA* e que tem como referência as matrizes de competências e habilidades do Enem. Em 2017 a certificação de conclusão do Ensino Médio voltou a ser realizada por meio do *ENCCEJA*.

3.3 Autores de livros didáticos

Atualmente a elaboração de LDs é um processo complexo do qual participam vários atores mobilizados em diferentes etapas. Nesse processo coletivo de divisão do trabalho, o autor é o responsável pela escrita dos textos que comporão o LD, cujo nome estampará as capas das obras didáticas. “Os autores não escrevem livros: não, eles escrevem textos que se tornam objetos escritos, manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados.”¹⁷⁹

A investigação levada a cabo por Gatti Júnior (2004) demonstrou que entre as décadas de 1970 a 1990 ocorreu uma redefinição do papel do autor de LD que passou de uma atividade individual, para outra coletiva apoiada numa equipe técnica. A indústria editorial didática se profissionalizou e cresce a passos largos com investimentos em sofisticados sistemas de produção. “A nova situação demonstra que o livro didático é uma mercadoria que gera lucros consideráveis para as editoras, [...]”¹⁸⁰

Com as novas exigências demandadas pelos programas de LDs as editoras adéquam o seu produto não mais para o consumidor final, professores e alunos de escolas públicas, e sim para um conjunto de especialistas, os avaliadores do MEC. Assim, para além da escrita de textos didáticos, é preciso que o autor seja, “em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional.”¹⁸¹

Os profissionais da edição são muitos, entretanto, o editor é figura fundamental em todo processo de elaboração do LD, desde a sua concepção inicial até sua conformação final.

Nesta etapa do trabalho, destacam-se alguns aspectos da autoria dos LDs das coleções aprovadas no PNLD EJA 2011 e da coleção *EJA Mundo do Trabalho* com atenção para

¹⁷⁹ CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998, p.9

¹⁸⁰ BITTENCOURT, 2004, p. 479.

¹⁸¹ Ibid. p.

formação dos autores, trajetórias na escrita de materiais didáticos e pontos de vista sobre o LD, a EJA e o ensino de História da África. Deste modo, foram elaborados questionários abertos e aplicados em quatro autores dos livros de História das referidas coleções didáticas. O contato com os autores, o envio e a devolutiva dos questionários foi realizado por *e-mail*.

Os autores entrevistados têm itinerários formativos e campos de atuação distintos, são majoritariamente formados em História, têm a docência como atividade profissional principal e em paralelo a elaboração de textos para coleções didáticas.

Quadro 17: Formação acadêmica e campo de atuação dos autores de LDs.

Autores/Coleção	Formação acadêmica	Campo de atuação
Carolina Amaral de Aguiar Coleção Viver, Aprender	Pós-doutora em Cinema pela ECA-USP (2017); doutora em História Social pela FFLCH-USP (2013); mestre em Estética e História da Arte pelo PGEHA-USP (2007); bacharel (2002) e licenciada (2003) em História pela Universidade de São Paulo (USP).	É professora colaboradora adjunta do curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL), na área de História da América. Atualmente, desenvolve também um pós-doutorado em História na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no programa PNPd/CAPES.
Denise Mendes Coleção Viver, Aprender	Mestre em História Social pela FFLCH-USP (1994); Bacharel em História pela PUC/SP (1989)	Pesquisadora e professora de História, consultora pedagógica e coordenadora de projetos educacionais, editoriais e culturais, tem publicações de artigos e ensaios, capacitação de professores, vídeos educativos, produção de material gráfico, montagem de exposições, implantação de núcleos museológicos, desenvolvimento de serviço educativo e formação de projetos culturais para empresas. Atuação em centros de documentação e arquivos públicos e empresariais.
Edimar Araújo Lima Coleção Tempo de Aprender	Pós-Graduação - lato sensu em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pela faculdade Anhanguera, 2014; Bacharel e Licenciada em Sociologia e Política pela Fundação e Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP) 1982.	Professora de História para o Ensino Médio da Rede Municipal de Ensino de São Paulo; autora de livros didáticos e paradidáticos.
Fábio Luis Barbosa dos Santos Coleção EJA Mundo do Trabalho	Doutor em História Econômica pela FFLCH-USP (2011); Graduação em História pela FFLCH-USP (2006).	Professor na UNIFESP no curso de Relações Internacionais no campus Osasco. Tem experiência na área de História e Relações Internacionais com ênfase em História da América Latina e História Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: História Contemporânea; História Econômica; História da América Latina; Relações Internacionais na América Latina; Pensamento Brasileiro e Latino-Americano

Fonte: Elaborado pelo autor

A formação acadêmica da Professora Carolina Amaral assinala uma extensa formação universitária, passando pelas áreas de História, História da Arte e Cinema. Publicou vários artigos em periódicos, anais de congressos, tem dois livros publicados e alguns capítulos de livros.

A Professora Denise Mendes é Mestre em História Social, tem artigos e ensaios publicados, atua como Consultora Pedagógica e coordena projetos educacionais e culturais.

A Professora Edimar Araújo tem formação inicial em Sociologia e especialização em História e Cultura africana e afro-brasileira. Tem publicados artigos, livros paradidáticos e um livro de literatura não ficcional.

De acordo com o currículo do Professor Fábio Luis, ele não cursou o mestrado, tendo ingressado direto no doutorado. Tem extensa publicação de artigos em periódicos, escreveu vários capítulos de livros e publicou quatro livros. Atualmente desenvolve dois projetos de pesquisa sobre “A economia política da integração regional no Sul global: África do Sul, Índia e Brasil” e *“Mapping the Fault Lines of the Rising South: Neoliberalization and its Discontents in the BRICS Countries”*.

3.3.1 Trajetórias com a escrita de materiais didáticos

A trajetória dos autores com a escrita de materiais didáticos data do início do século XXI, momento marcado pela consolidação das equipes técnicas na indústria editorial didática, pela forte influência dos editores e pelas novas demandas do mercado consumidor, especialmente dos órgãos governamentais. Conforme os autores, a elaboração de conteúdos de materiais didáticos seguiu em paralelo a outras atividades acadêmicas e/ou profissionais.

A Professora Carolina Amaral de Aguiar está envolvida com a produção de textos didáticos desde 2002:

Comecei a trabalhar com livros didáticos em 2002, quando ainda fazia graduação em História na USP. Desde então, já prestei serviços para várias editoras (Scipione, Ática, Somos, FTD, SM, Oxford, Editora do Brasil etc.), como elaboradora de conteúdo e editora de livros didáticos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Na área de EJA, sou autora da coleção Viver, aprender (Ação Educativa e Global) para EFIL, cuja primeira edição foi lançada em 2009. Recentemente, estive envolvida como autora de História e Sociologia em outra coleção de EJA cuja edição encontra-se temporariamente suspensa. (Carolina Amaral, 2018)

A partir das informações prestadas pela professora Carolina Amaral, constata-se que seu início com trabalhos relacionados a elaboração de LDs se deu na graduação, não se limitando somente a área de História e com histórico de produção em várias editoras.

Segundo relato da Professora Denise Mendes, seu envolvimento com a produção de textos para materiais didáticos começou em 2008:

Comecei há 10 anos como convidada para elaboração de capítulos de História, para a coleção *Viver, Aprender* (Ação Educativa). Elaborei material didático para EF II e EM, junto com outros autores. Desde então, participei da reorganização e ampliação dessa coleção, sempre aprovada no PLND.

Fui convidada para elaborar o material de EJA/EM, para a Fundap/Secretaria Estadual de Educação SP, direcionado especialmente aos estudantes e professores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs). A coleção *EJA Mundo do Trabalho* foi acompanhada da produção de vídeos educativos sobre temas relevantes para cada série. (Denise Mendes, 2018)

O início de suas atividades com LDs ocorreu como co-autora da coleção *Viver, Aprender* de História organizada pela ONG Ação Educativa e Editora Global para participar do Edital do primeiro PNLD EJA. Como mencionado pela autora, a coleção foi aprovada no PNLD EJA 2011 e no de 2014. Em 2011 a professora Denise participou da elaboração do material didático *EJA Mundo do Trabalho* da SEE/SP.

A Professora Edimar Araújo iniciou suas atividades de elaboração de textos didáticos em paralelo com a docência de História na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, conforme seu depoimento:

Comecei em 2003 a convite do meu co-autor Jose Wagner de Melo Costa Souza, para participar do grupo que iniciava a escrita da Coleção Projeto Vida Nova- EJA, na época. A coordenação foi de Tania Amaral de Oliveira (falecida), trabalhamos nessa coleção durante dois anos aproximadamente. Assinamos contrato com a editora IBEP em 2005. Algum tempo depois eu e o Jose Wagner escrevemos a Coleção Direitos Humanos e Cidadania- Fundamental I, pela editora Esfera (Hoje está na editora Cereja-Núcleo), os livros de literatura de não-ficção- *A Influência Indígena na Cultura Brasileira* e *A Influência da Cultura Africana na Cultura Brasileira*, somente de minha autoria, pela editora Esfera. A coleção de livros da EJA vem sendo atualizada com uma frequência de três em três anos, de tal forma que foi aprovada pelo MEC no PNLD EJA/2011e em 2014, então com o nome de “Tempo de Aprender”. Tenho também alguns artigos publicados. (Edimar Araújo, 2018)

A coleção *Projeto Vida Nova*, que originou a Coleção *Tempo de Aprender*, representou um projeto diferenciado na elaboração de LDs, pois congregou professores das diversas disciplinas do currículo da Educação Básica, principalmente com experiência na EJA para a elaboração dos conteúdos. Esse fato, talvez ajude a explicar porque a coleção foi a mais

escolhida pelos professores no PNLD EJA de 2011. Atualmente a Professora Edimar Araújo elabora conteúdos para LDs e paradidáticos para algumas editoras, participa de revisões periódicas junto a Editora IBEP e colabora com artigos para o portal *Projeto Afreaka*, concomitante ao seu trabalho docente.

O Professor Fábio Luis Barbosa tem como atividade principal a docência na Universidade Federal de São Paulo campus Osasco e ocasionalmente elabora conteúdos para materiais didáticos. Foi responsável pelos conteúdos do livro de História da *Coleção EJA Mundo do Trabalho* produzido pela SEE/SP em 2011, Conforme seu relato:

Como docente de universidade pública, atuo principalmente como pesquisador e professor. Sei que a elaboração de materiais didáticos é também um campo de trabalho ao qual se dedicam profissionais, às vezes com escassa experiência de ensino e pesquisa. No meu caso, é o contrário: a realização de materiais didáticos é uma atividade esporádica, e não central. Tenho experiência anterior à minha trajetória acadêmica com o ensino de jovens e adultos, e também trabalhei com professores que lecionam em EJA, principalmente na zona leste de São Paulo (Jardim Pantanal). Também tenho experiência em trabalhos de formação política com jovens e adultos que, muitas vezes, apenas tiveram acesso a uma formação escolar básica, embora neste caso eu não trabalhe com os conteúdos da escolarização formal. Já redigi alguns capítulos de obras didáticas do ensino básico e fundamental para editoras comerciais, cujo público não é EJA. (Fábio Luis, 2018)

Além de conteúdos relacionados a EJA, o professor Fábio Luis tem experiência na elaboração de LDs para o Ensino Fundamental e trabalhos de formação política de jovens e adultos na periferia de São Paulo.

3.3.2 Concepções sobre o livro didático

Vários pesquisadores concordam que são inúmeras as definições sobre o LD, como também o grau de importância atribuído a ele, tanto em processos de ensino, quanto como “um amplo campo de pesquisa.”¹⁸² Os autores entrevistados apresentaram concepções diferentes sobre o LD. De maneira geral, consideram que o LD pode ser um material de apoio, uma mercadoria, um organizador de estudos e um objeto definido em seus usos.

De acordo com a Professora Carolina Amaral o LD é um produto rentável desde que aprovado pelo MEC, é um material de apoio ao professor e pode contribuir, inclusive para formação docente:

¹⁸² FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 533.

Não é possível negar que se trata de um produto, cujo lucro maior é obtido por meio da venda para o governo. Porém, acho que ele responde a demandas educativas que, grande parte das vezes, são ditadas no seio das universidades públicas, uma vez que os docentes dessas instituições costumam ser tanto os elaboradores de políticas educacionais como os avaliadores das coleções. Sem a aprovação do MEC o livro se torna um produto pouco rentável. Em relação à sala de aula, acredito que o livro didático pode sim ser um material de apoio ao professor e, em muitos casos, um estímulo à atualização do docente, já que se relaciona (ao menos parcialmente) com pesquisas acadêmicas de ponta. Para o aluno, é uma forma de sistematizar o conteúdo e de colaborar com seu estudo autônomo. Num mundo ideal, o livro deveria ser apenas um dos vários elementos disponíveis para o professor, que deveria usá-lo quando e como desejasse. No entanto, a dura realidade do cotidiano escolar (baixos salários, acúmulo de carga horária em sala de aula etc.) muitas vezes o converte no único material disponível. (Carolina Amaral, 2018)

A fala da Professora Carolina permite entrever o LD como objeto de múltiplas facetas e, ainda o principal material didático utilizado em muitas escolas. Segundo dados da Prova Brasil 2011, cerca de 98% dos professores das escolas públicas utilizam o LD.

Para Professora Edimar Araújo, o LD pode auxiliar o professor em sala de aula, esclarecendo que:

Meu entendimento para o livro didático é material de apoio para os professores com licenciatura. Para os designados leigos, como sistematizador de métodos e técnicas de aprendizagem. (Edimar Araújo, 2018)

Denise Mendes considera o LD um sistematizador de saberes consagrados e guia metodológico do professor no trabalho com conteúdos específicos de cada componente curricular e afirma que:

O livro didático é um material de apoio para o professor e um organizador dos estudos para os estudantes. Não vejo como o único material, mas para a grande maioria das escolas públicas brasileiras ele é fundamental, pois oferece aos professores uma metodologia de trabalho, com conteúdos e habilidades específicas da área de conhecimento. Um bom material didático colabora sem dúvida para o aprendizado, em especial na EJA, onde muitos estudantes deixaram a rotina escolar por algum tempo. Como autora, não vejo o livro didático como reproduzidor de ideologias dominantes, mas como sistematizador de saberes consagrados. Os livros de História precisam, sem dúvida, questionar as visões hegemônicas, atualizar a bibliografia sobre o tema, propor novas abordagens e incentivar as relações entre passado e presente, de maneira a criar um aprendizado significativo para o estudante de EJA. Um livro didático deve expandir o repertório do professor e do aluno, trazendo novos textos (verbais e não verbais) e novas relações entre os conteúdos. (Denise Mendes, 2018)

Já o Professor Fábio Luis, defende que a definição do LD se relaciona diretamente aos usos desse material e esclarece:

Entendo que o livro didático pode atender a finalidades diversas e portanto, sua definição está vinculada ao uso que se pretende dar ao material, o que em última análise, remete a uma concepção de educação – que pode ser repressiva ou libertadora. Pessoalmente, acredito que a educação de jovens e adultos, sobretudo em história, deve ser mais reflexiva do que instrumental: mais importante do que saber em que ano foi a independência do Brasil é enxergar o peso da escravidão na nossa formação. (Fábio Luis, 2018)

Os usos do LD vinculam-se aos contextos de ensino e aprendizagem, à formação e mediação do professor e a intervenção dos alunos na sua utilização. Dessa forma, “é imprescindível considerar as práticas que envolvem o seu uso e os efeitos de sentido produzidos por aqueles que dele se apropriam.”¹⁸³

3.3.3 Relação autor e editor

A figura do editor, como mencionado anteriormente, é fundamental na complexidade que envolve a produção editorial didática, é o elo entre os autores dos textos e toda equipe técnica responsável por dar vida ao LD. No fluxograma elaborado por Teixeira (2012) é possível perceber a atuação do editor em várias etapas do processo de elaboração do livro.

¹⁸³ MANKE, Lisiane Sias. O Livro Didático e as aulas de História: o que dizem os alunos? *Aedus*, Porto Alegre, v. 7, n. 16, Jul. 2015, p. 226.

Figura 23: Fluxograma de produção do LD

Fonte: TEIXEIRA, 2012, p. 92

Segundo os autores que participaram desta pesquisa, houve sempre uma relação de muito respeito e autonomia junto aos editores. A esse respeito a Professora Carolina esclareceu que:

Quando escrevi a coleção, tinha uma relação de muita proximidade com o editor e a Ação Educativa. Roberto Catelli Jr. foi meu professor de História no Colégio Santa Maria em 1996 e também o responsável pela minha entrada no mercado editorial, pois me convidou para ajudá-lo em seu livro História Texto e Contexto, em 2002. No ano em que terminei o mestrado, 2007, trabalhei alguns meses na Ação Educativa colaborando justamente com a Coleção Viver, Aprender. Dessa forma, conhecia bastante o projeto e o editor quando fui convidada para ser uma das autoras dos volumes de EFII. (Carolina Amaral, 2018)

Do seu relato depreende-se que o fato de conhecer o editor desde os tempos de colégio possivelmente criou uma relação de confiabilidade colaborando para sua entrada no mercado editorial de didáticos. Já a Professora Denise Mendes relata que:

A editora Global é a responsável pela parte comercial do material didático, nunca tendo interferido no seu conteúdo. A Ação Educativa é a responsável pela concepção pedagógica da coleção.

Cheguei na Ação como parte de uma equipe de professores de várias disciplinas. Os editores e autores, a partir de reuniões e debates, definiam o que cada unidade e capítulo abordavam. O trabalho era feito individualmente, com trocas de conversas que ajudavam a aproximar os capítulos e as disciplinas.

Os capítulos eram de responsabilidade de cada autor – escolhas dos textos de apoio, das imagens, gráficos, fontes, questões etc. Após a primeira versão, um leitor crítico fazia as observações e o capítulo voltava para o autor; só depois o texto final era considerado parte da coleção. (Denise Mendes, 2018)

No seu relato identifica-se certa autonomia dos autores na elaboração dos conteúdos disciplinares e na seleção de aportes para os textos, e uma relação de parceria entre os autores e editores na definição da coleção didática.

Nas palavras da Professora Edimar Araújo em sua relação com os editores:

Considero uma relação boa, rica em alguns aspectos, pois até o momento, escrevemos o que é solicitado, ou seja, atualizações, com total liberdade e na medida em que produzimos enviamos o material para a editora. São feitas leituras críticas pelo editorial. Nos devolvem o material solicitando esclarecimentos, complementações ou não, justificativas das críticas e com sugestões. Que podemos aceita-las ou não. (Edimar Araújo, 2018)

Depreende-se do seu relato um grau de autonomia em acatar ou não a determinadas indicações feitas nas devolutivas dos editores. Essa autonomia pode ser compreendida num contexto de profissionalização dos autores de LDs. “Profissionalização do autor então significa maior conhecimento e aceitação, por parte do autor, dos procedimentos editoriais, que, por sinal, estão especificados no contrato.”¹⁸⁴

No relato do Professor Fábio Luis é sintomático, na elaboração de conteúdos para coleções didáticas produzidas pelo poder público, uma intervenção maior dos editores e/ou coordenadores:

Me relacionei mais diretamente com os coordenadores da coleção, que foram sempre profissionalmente corretos e respeitosos das minhas escolhas didáticas. Por sua vez, as escolhas que fiz derivaram de um entendimento discutido e compartilhado sobre a pedagogia do projeto. Também recorro que a relação com os técnicos da Fundap foi parceira, de auxílio mútuo: liam e criticavam o material, sempre com sugestões construtivas.

A relação com o pessoal da secretaria e da Vanzolini foi mais esparsa, exceto no momento em que ajudei a pensar os vídeos que apoiam a coleção. No entanto, recorro que houve dificuldades.

Por exemplo: foi *proibido a referência nominal a qualquer empresa/ corporação*, a pretexto de evitar propaganda (favorecimento a alguma empresa). Parece que havia também a orientação de *evitar críticas ao Estado*, ambas restrições vindas... do Estado. Entendo que esta é uma censura indefensável, em um mundo em que as

¹⁸⁴ MUNAKATA, 1997, p. 134.

corporações estão onipresentes. Foram vetadas atividades didáticas em que se estimulava a percepção de que marcas de consumo variadas presentes no supermercado (e portanto, no cotidiano dos trabalhadores), representam na realidade, diversas marcas de uma mesma corporação – como Unilever ou Procter & Gamble. Evidentemente, a menção de corporações associadas ao nazismo ou à ditadura brasileira, também foram vetadas. Embora seja possível falar de um “apoio de corporações alemãs ao nazismo” ou da “cumplicidade de certas corporações com a ditadura”, estes e outros temas ganham maior palpabilidade com exemplos concretos, ainda mais quando o público são trabalhadores (digamos, o Fusca como carro para o povo, ou os dados de René Dreifuss sobre as multinacionais e a ditadura).

Recordo pequenas batalhas para que os livros fossem aprovados. No primeiro deles, houve muito empenho (da Vanzolini e da secretaria) *para retirar o capítulo sobre feudalismo*. No momento, não entendi. Mas pensando no motivo que me levou a fazer este capítulo, tive uma intuição, que acredito estar correta: é necessário falar do feudalismo, ainda que introdutoriamente, para historicizar o capitalismo. E historicizar o capitalismo implica em conceber, ainda que hipoteticamente, a sua superação. Portanto, me vi na situação paradoxal de defender o feudalismo para poder criticar o capitalismo - ou mais precisamente, para resguardar a possibilidade de criticá-lo. *Porque não se trata de um material de doutrinação, mas de reflexão*. E a reflexão histórica é politicamente poderosa justamente por que tem esse potencial de ampliar horizontes, avessa à toda absolutização, a começar pela absolutização do presente e portanto, do capitalismo.

Também me lembro que um dos livros, creio que o primeiro, foi submetido a um parecerista [...]. Seu sucinto texto dizia algo como: livro sem erros factuais, muito bom da perspectiva que adota: o materialismo histórico. Porém, como esta perspectiva historiográfica está superada, o livro deve ser rejeitado *in totum*. Um parecer tão honesto quanto autoritário.

Em outra situação, o parecer [...], foi mais longo do que o texto. Entre observações e comentários, questionava a afirmação de que a Rússia após a revolução de 1917 foi atacada por exércitos de diversos países, em apoio ao exército branco – fato bastante conhecido.

Submeter qualquer trabalho intelectual a parecer é sempre uma empreitada delicada, porque raros são capazes de uma leitura empenhada em entender o ponto de vista do outro, e ainda, infensa às vaidades humanas. [...]. (Fábio Luis, 2018, grifos nosso)

Segundo o professor Fábio Luis, no processo de elaboração do livro de história, houve respeito às suas opções metodológicas. Contudo, na escrita dos textos didáticos algumas restrições foram impostas pelos coordenadores da coleção em consonância com as determinações do governo. De outra maneira, o Estado por meio de seus agentes e vetos, revelou-se num censor daquilo que poderia desprestigiar a sua imagem e de grandes empresas presentes em seu território. Na contramão desta censura, de acordo com os pressupostos do *Programa EJA- Mundo do Trabalho*, a educação deve contribuir para transformação da sociedade com a constituição de sujeitos reflexivos.

Com relação aos capítulos sobre o feudalismo e o capitalismo, estão presentes no livro do 6º ano e apresentam informações sobre o modo de produção feudal e a sua transição para o sistema capitalista. De maneira geral, nos textos didáticos foram problematizados os conceitos de mercadoria, mão de obra, servidão, trabalho assalariado, divisão e especialização do trabalho. Neste ponto, como bem lembrou Fábio Luis, os textos podem possibilitar ao aluno

da EJA um exercício de reflexão e críticas ao capitalismo. Noutra direção, fica patente, que a preocupação dos pareceristas se relacionou mais com a vinculação de conteúdos alusivos a determinados episódios históricos e menos se tais conteúdos dialogavam ou não com a especificidade da EJA. Vale lembrar, que promover a reflexão é parte da função social da escola e que recentemente vem sendo questionada por políticos de ocasião e determinados grupos, imbuídos de uma lógica perversa de cerceamento das liberdades individuais, do direito à diferença e da liberdade de cátedra.

3.3.4 Definições sobre a EJA

Historicamente essa modalidade de ensino tem sido definida sob várias perspectivas que trazem à luz, para além da semântica, sua especificidade e diversidade. Parafraseando Mello (2010), a educação de jovens, adultos e idosos é um campo de disputas pela construção de sentidos e significados. A EJA, como designada hoje no Brasil, já foi nomeada como educação supletiva (Lei 5692/1971 – Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus), educação popular, educação compensatória, educação ao longo da vida, dentre outras.

As concepções dos autores entrevistados se aproximam em alguns casos, por exemplo, reconhecem a relevância do conhecimento de mundo que o aluno traz para escola, e se afastam, particularmente, quanto a finalidade da EJA. A Professora Carolina Amaral afirmou que:

Para mim, um dos desafios da Educação de Jovens e Adultos é o fato de que os alunos costumam ter um vasto conhecimento sobre o mundo devido suas experiências de vida, porém, trata-se de um conhecimento não escolarizado. Assim, o autor deve ter em conta o que o aluno sabe, sem adotar uma visão paternalista e infantilizada, como muitas vezes aparecia nas antigas “cartilhas”. Tampouco se pode considerar o livro didático para EJA como uma versão simplificada do livro didático convencional. Ou seja, deve-se desenvolver um material dirigido ao adulto e que mobilize toda essa vasta experiência de vida. Essa dificuldade é agravada por não haver um único perfil de aluno de EJA, mas sim uma infinidade de sujeitos que, pelas mais diversas razões, estão se escolarizando fora do que se considera o tempo “normal”. Sem dúvida, trata-se, por outro lado, de uma educação predominantemente popular, já que sabemos que no Brasil grande parte desses discentes saíram da escola para entrar no mundo do trabalho, constantemente de forma precoce, ou enfrentam dificuldades que os levam à evasão. (Carolina Amaral, 2018)

De acordo com a Professora Denise Mendes, a EJA representa a possibilidade de inserção social, em suas palavras:

Entendo a EJA como uma oportunidade de voltar à vida escolar, seja qual for a idade do estudante, para que seus conhecimentos não formais sejam valorizados e os formais expandidos, possibilitando uma inserção social mais satisfatória, como capacitação profissional e continuidade nos estudos. (Denise Mendes, 2018)

Por sua vez, a Professora Edimar Araújo acrescentou que a EJA pode proporcionar a realização de alguns sonhos, esclarecendo que:

Minha concepção a respeito da EJA é a de contribuir para que as pessoas, que por diversos motivos, não puderam ou não tiveram a oportunidade de cursar o ensino regular na idade considerada normal, obter um conhecimento sistematizado, formal, informações fundamentadas e em alguns casos até mesmo a consciência dos acontecimentos no Brasil e no mundo. Além disso, proporcionar satisfação àquelas pessoas que apenas querem realizar um sonho. Principalmente em nosso país onde o que impera é a meritocracia, o “diploma” e também uma forma de “subir” na vida. Educação ao longo da vida é para todos, independente de sua formação escolar. (Edimar Araújo, 2018, grifos do autor)

Diferentemente, o Professor Fábio Luis tem a compreensão de que:

A educação de jovens e adultos no campo da história deve ser mais reflexiva do que instrumental: mais importante do que saber em que ano foi a independência do Brasil é enxergar o peso da escravidão na nossa formação. Em particular, tenho receio da EJA que culpabiliza o trabalhador: como se ele não conseguisse trabalho porque não estudou o suficiente. Esta é uma visão cínica e perversa do problema do trabalho no Brasil e no mundo, que não deve ser tolerada. Creio que a EJA deve contribuir para isso. “Resgatar a dignidade do trabalhador” como se diz, significa conscientizar-se sobre os constrangimentos sociais (e não individuais) que impedem, justamente, que se viva dignamente no Brasil como trabalhador. (Fábio Luis, 2018)

As concepções dos entrevistados sobre a EJA trazem à luz a natureza do público ao qual se destina, “formado pelos segmentos oriundos das parcelas mais pobres da população, identificados com a classe trabalhadora, formado pelos excluídos do sistema educacional e também social, [...]”.¹⁸⁵

3.3.5 Conteúdos de História da África

De acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003, uma das ações para EJA consiste no desenvolvimento e aquisição de materiais didáticos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas adequadas a educação das relações étnico-raciais. No tocante a isso, os autores foram indagados sobre os critérios

¹⁸⁵ MELLO, 2010, p. 51.

adotados em conjunto com os editores, para definição de textos e imagens que deveriam aparecer nos livros. A Professora Carolina Amaral informou que:

Um das questões centrais para nós foi o fato de a *Coleção Viver, aprender* ser uma pioneira e uma das referências no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira graças ao livro *Para entender o Negro no Brasil de hoje*, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, que já integrava a coleção. Ou seja, quando escrevemos os capítulos para a nossa primeira edição, lançada em 2009, tentamos incorporar o máximo possível o que já havia sido trabalhado por esses professores. Isso definiu também um olhar bastante afirmativo que está presente nos nossos capítulos. Além de procurar integrar o máximo possível a questão do negro no texto e nas atividades, optamos por fazer uma seção especial sobre o tema, chamada “Para entender o negro”, fazendo uma referência direta ao livro de Munanga e Gomes. Apesar de não ter sido nossa única fonte de pesquisa, o papel afirmativo do livro anterior ao nosso foi o motor para definir nossa abordagem. Acabei sendo a responsável por escrever os textos dessa seção que estão tanto nos meus capítulos como nos da Denise. Sobre as imagens, tínhamos em mente que não deveríamos escolher situações em que os negros retratados se encontrassem em situação vexatória. É preciso levar em conta que uma parte considerável dos alunos de EJA são afro-descentes e que é desejável que se vejam representados de forma ampla e com o máximo de dignidade. O livro didático é um dos vários espaços sociais que veiculam imagens e imaginários tendo, assim, a responsabilidade social de ser o mais representativo possível. (Carolina Amaral, 2018)

O livro *Para entender o negro no Brasil de hoje: histórias, realidades, problemas e caminhos* é parte de uma coleção de onze volumes publicados pela Ação Educativa e Editora Global em 2004, marcou o início da produção didática para o segundo ciclo do Ensino Fundamental da EJA, conforme Teixeira (2016).

Por seu turno, a Professora Denise Mendes assegurou que:

A definição das informações relacionadas ao que previa a Lei nº 10.639/2003 foi realizada pelos autores a partir de debates sobre cada capítulo, seus temas e conexões com a realidade, em especial com os temas que envolviam questões pertinentes sobre culturas africanas e indígenas. Fazíamos um levantamento de possibilidades de abordagem de temas em cada capítulo. A partir daí, cada autor desenvolvia e escolhia os textos, fontes, imagens etc., de acordo com o desenvolvimento do capítulo.

Os editores não interferiam, a não ser quando eram solicitados para os debates, ou sugeriam alguma abordagem mais pertinente. A relação editores/autores sempre foi de cooperação e troca de experiências.

Como em todo material para publicação, há restrições de compra de direitos autorais para os textos citados (músicas, poemas, artigos etc.) e imagens compradas. Para isso, anteriormente já nos eram indicados os problemas possíveis (autores que não liberam uso de obras, obras muito caras etc.) e os bancos de textos e imagens mais fáceis para consulta e compra de material. (Denise Mendes, 2018)

De acordo com o relato da Professora Edimar Araújo:

Decidimos colocar os principais fatos e acontecimentos e, imagens mais próximas possíveis das realidades históricas. Houve interferência dos editores em função do

banco de imagens que existe lá, liberação e valores dos direitos autorais das imagens. Mas, o editorial procurou respeitar o máximo possível nossas escolhas. (Edimar Araújo, 2018)

O Professor Fábio Luis no que lhe concerne sustentou que:

Eu sempre fiz sugestões. Sinceramente não me recordo se foram acatadas ou não, pois havia outras considerações a avaliar, como direitos autorais, direitos de imagem. Sei que os livros foram cortados (editados) por razão de espaço. E que os coordenadores da coleção zelariam para que estes cortes não fossem feitos por motivos ideológicos, o que envolveu, às vezes, discordâncias com funcionários da secretaria e da Vanzolini. (Fábio Luis, 2018)

De acordo com as respostas dos autores, foi possível identificar certo cuidado em contemplar nas coleções didáticas temas, textos e imagens que atendessem às demandas da Lei 10.639/2003.

3.3.6 Experiência na Educação de Jovens e Adultos e com o ensino de História da África

Neste ponto o objetivo foi identificar quais as experiências dos autores entrevistados com a docência em turmas de EJA e no ensino de História da África. A Professora Carolina Amaral informou do seu breve contato com a EJA e da sua experiência como ministrante da disciplina de História da África em uma universidade:

Quando ainda estava na graduação cheguei a lecionar em um curso de EJA oferecido por uma ONG no bairro em que morava. Também fui professora de História da África em uma universidade privada. (Carolina Amaral, 2018)

A experiência da Professora Denise Mendes com a História da África ocorreu com as turmas do Ensino Fundamental, informou que participou de diversos cursos sobre o tema para atualizar seus conhecimentos e com relação a EJA, informou que apesar de não ter ministrado aulas nessa modalidade de ensino, realizou palestras e cursos de formação para professores da EJA, conforme respondeu:

Além de ter feito cursos paralelos no CEA/USP (Centro de Estudos Africanos), sempre me interessei pelo tema e busquei atualização sobre questões relacionadas às histórias africanas, como museus, exposições, publicações, artigos, debates etc. Na escola onde lectionei para o EF II, iniciei um módulo anual de debates sobre a relação entre Brasil e o continente africano, com filmes, leituras e palestras com convidados, para abordar com os alunos do 7º ano outros aspectos sobre a África (história e atualidade). Sempre busquei ampliar a abordagem, para além do tema da escravidão.

Sobre o contato com a EJA, nunca lecionei para alunos EJA. Fiz palestras esporádicas sobre temas afins ou efemérides. Para a coleção Viver, Aprender fiz a divulgação e capacitação de professores em vários estados do Brasil. Essa experiência foi enriquecedora pois tive a oportunidade de refletir sobre o cotidiano dos alunos e professores, e as relações deles com o material didático. Por exemplo, tamanho de textos, tipo de exercícios, dificuldades na leitura de textos acadêmicos, interesses sobre participação política, etc. (Denise Mendes, 2018)

Com alguns anos de experiência na EJA, inclusive, trabalhando com conteúdos sobre a África, a Professora Edimar Araújo declarou que:

Como professora trabalhei com alunos da EJA durante alguns anos, incluindo o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Também dei algumas palestras a respeito, desenvolvi projetos para escolas e dei assessoria para outras escolas. Além disso, escrevi um livro de literatura de não ficção sobre o tema – “Brasil – A Influência dos africanos na Cultura Brasileira”- pela editora Espiral. (Edimar Araújo, 2018)

O Professor Fábio Luis, conforme mencionou anteriormente teve uma breve experiência com a EJA. Foi professor de História da África para alunos de graduação e atualmente realiza pesquisas sobre a África do Sul, de acordo com seu relato:

Minha experiência de ensino de história da África é em nível universitário. Embora não seja minha especialidade, fui concursado na UNILA para lecionar “História da Ásia e da África”. Porém, fiquei pouco mais de um ano nesta universidade. Na UNIFESP abordo assuntos atinentes à África, entre outros conteúdos, na disciplina “História e conjuntura do mundo não-europeu”.

Devo acrescentar que atualmente faço uma pesquisa que envolve a África do Sul, um país africano. E que já tive oportunidade de visitar países diversos do continente (como Sudão, Etiópia, Eritreia, Egito, Zimbábue, África do Sul entre outros). Menciono isso porque me chamou a atenção que professores de história da África na USP, na época em que lá estudei, jamais haviam visitado o continente. Não estou em posição de julgar ninguém, mas pessoalmente, valorizo o envolvimento orgânico do professor com os temas que mobilizam seu engajamento acadêmico. Evidentemente, isto está relacionado ao meu entendimento do papel do professor e da própria universidade. (Fábio Luis, 2018)

Dos depoimentos dos autores depreende-se que com exceção da Professora Edimar Araújo, que lecionou a durante alguns anos na EJA e da Professora Denise Mendes que nunca lecionou na EJA, os demais autores tiveram uma curta experiência docente nessa modalidade de ensino. “Diante disto, questiona-se: a experiência docente não é relevante para a produção dos livros didáticos? Vale mais a experiência na produção de livros que a prática docente na escola? Seria este mais um indício da desvalorização dos professores e de suas práticas?”¹⁸⁶

¹⁸⁶ CARTAXO, Simone Regina Manosso. A formação do autor do livro didático do PNLD. In: **IX ANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012, p. 13.

E com relação ao ensino de História da África foi possível identificar que nos casos da Professora Carolina Amaral e do Professor Fábio Luis, ambos possuem experiência como docentes no ensino superior, e as professoras Denise Mendes e Edimar Araújo com experiência no Ensino Fundamental e Médio.

3.4 Leitores da Educação de Jovens e Adultos

Pesquisar livros didáticos produzidos para EJA é um exercício no qual vários aspectos precisam ser ponderados, dentre os quais, quem são os sujeitos a quem se destina esse material? Ainda que, no campo editorial didático, seja na esfera pública ou privada esses sujeitos sejam identificados e/ou definidos sob várias perspectivas, nem sempre as imagens criadas desses sujeitos coadunam com a diversidade da EJA materializada nas variantes gênero, identidade de gênero, pertencimento social e étnico-racial, faixa etária, condição física e intelectual, dentre outras. Posto isto, nesse tópico, valendo-nos dos aportes da prosopografia, pretende-se desenhar um perfil coletivo dos diversos¹⁸⁷ sujeitos da EJA para o período compreendido na pesquisa. Assim, em linhas gerais, busca-se dar inteligibilidade aos alunos da EJA.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica¹⁸⁸ 2013, a EJA totalizou 3,7 milhões de alunos matriculados, apresentando uma queda de 3,4% comparado ao período anterior, no Ensino Fundamental correspondia a 2.447.792 (64,9%) das matrículas e no Ensino Médio 1.324.878 (35,1%). O maior percentual de alunos na EJA concentra-se na faixa etária de 15 a 44 anos, que representava na ocasião 86,1% das matrículas. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2012, havia no Brasil cerca de 26,7 milhões de pessoas sem o Ensino Fundamental completo na faixa etária de 15 a 44 anos, o que indica uma potencial demanda para EJA e a necessidade de maior flexibilização na sua oferta.

Os alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm perfil etário superior aos que estão matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Isso indica que os anos iniciais não estão produzindo demanda para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio da EJA e de acordo com as idades dos alunos matriculados

¹⁸⁷ A palavra diversidade originou-se do latim “diversitas, ātis no sentido de variedade, diferença”. Expressa “a qualidade daquilo que é diverso, multiplicidade” e denota também “desacordo, contradição” (HOUAISS, 2017).

¹⁸⁸ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada, anualmente pelo INEP, com ele verifica-se o número de matrículas nas diversas modalidades da Educação Básica, rendimento dos alunos, infraestrutura das escolas e funções docentes. As informações são fornecidas pelas escolas estaduais, municipais e particulares.

nesses níveis, “há evidências de que essa modalidade está recebendo alunos provenientes do ensino regular, por iniciativa do aluno ou da escola”¹⁸⁹ Em outras palavras, em alguns casos, provavelmente são alunos com histórico escolar de reprovações e que buscam meios para conclusão aligeirada de seus estudos, em outros, a EJA pode ser vista pela escola como válvula de escape para o equacionamento da distorção série/idade¹⁹⁰.

A EJA é uma porta de retorno para aqueles que tiveram por diversos motivos suas trajetórias escolares interrompidas e com motivações diferentes desejam completar seus estudos, ou ainda, para muitos a possibilidade de iniciar a sua trajetória escolar. São pessoas que chegam à escola com valores constituídos, vivências profissionais, ritmos de aprendizagens variados, responsabilidades sociais e familiares, diferentes raízes culturais e com saberes constituídos, frutos de suas experiências¹⁹¹ de vidas. Assim, a EJA constitui-se como espaço de inclusão no sentido lato da palavra ou como afirmou Miguel Arroyo (2006) uma política afirmativa. Dessa forma, a EJA abriga uma diversidade de sujeitos, sendo composta por homens, mulheres, LGBT¹⁹², jovens, adultos, idosos, negros, jovens em Liberdade Assistida (LA), alunos incluídos com algum tipo de deficiência, pessoas do campo e da cidade, migrantes, imigrantes, pessoas em situação de privação de liberdade dentre outros. “Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: são pobres, desempregados, participam da economia informal, negros, nos limites de sobrevivência, são jovens e adultos pertencentes às camadas populares”¹⁹³. Contudo, os alunos da EJA apresentam características e expectativas comuns quando situados dentro de determinadas “coletividades” e contextos históricos. Diante desse quadro, a EJA é chamada a exercer algumas funções, cabe aqui, retomar o Parecer CEB 11/2000 de autoria de Carlos Roberto Jamil Cury.

¹⁸⁹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília, 2014, p. 23.

¹⁹⁰ Segundo o MEC (2015), o cenário ideal seria que todos os alunos pudessem concluir o ensino fundamental aos 14/15 anos e o ensino médio aos 17/18 anos frequentando uma escola regular e de preferência no turno diurno.

¹⁹¹ Segundo Thompson (1968), o que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.

¹⁹² Sigla internacionalmente utilizada para se referir aos cidadãos e cidadãs Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

¹⁹³ ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 29.

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.[...].

A função equalizadora [...], deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.[...].

A função qualificadora,[...] tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares . Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.¹⁹⁴

De outra parte, segundo Piconez (2013), na EJA a condição de aluno é antecipada pela condição de classe social, que por sua vez antecipa a condição de trabalhador.

Em 2002, depois de muitas reivindicações de grupos em defesa da EJA, foi elaborada no âmbito da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Fundamental do MEC a primeira Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Esse documento representou um grande avanço na medida em que reconhece a especificidade e o valor da EJA, e ao mesmo tempo um enorme desafio para reorganização curricular nas escolas que ofertam essa modalidade de ensino. A elaboração desta proposta foi feita em conjunto com as Secretarias Estaduais e Municipais de educação de todo Brasil com o objetivo de subsidiar o trabalho na EJA. Nela são apresentados dados significativos com informações pessoais e familiares dos alunos matriculados neste nível de ensino na EJA que permitem desvelar um pouco mais os perfis desses sujeitos. De maneira geral, com relação às profissões exercidas pelos alunos na ocasião têm-se as seguintes informações:

Quadro 18: Profissões exercidas pelos alunos

Região	Profissão
NE	estudante; doméstica; vendedor; dona de casa; babá
N	estudante; doméstica; pedreiro; dona de casa; vendedor
CO	estudante; dona de casa; serviços gerais; vendedor; dona de casa
SE	doméstica; estudante; serviços gerais; vendedor; dona de casa
S	estudante; vendedor; serviços gerais; comerciante; caixa ; secretaria

Fonte: BRASIL. MEC, Secretaria de Educação fundamental, 2002, p.29

As profissões exercidas em cada região foram arroladas de acordo com a maior incidência nas respostas dos entrevistados. Nesse caso, a profissão de estudante foi a mais indicada em quase todas as regiões e é possível identificar profissões comuns nas cinco regiões brasileiras, como no caso das domésticas.

¹⁹⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000, p. 7, 9 e 11.

Conforme a tabela 4, em quatro regiões o maior percentual de alunos começou a trabalhar entre 10 a 14 anos de idade, a diferença se deu na Região Sul com números concentrados na faixa etária de 15 a 18 anos.

Tabela 4: Idade em que começou a trabalhar

Faixa etária	NE %	N %	CO %	SE %	S %
Menos de 10 anos	16	29,5	13	3,5	3,5
10 a 14 anos	43	42,5	58	53,5	43
15 a 18 anos	32	20,5	17,5	34	50
Mais de 18 anos	9	7,5	11,5	9	3,5

Fonte: BRASIL, MEC, Secretaria de Educação fundamental, 2002, p.29

Outro percentual elevado se concentrou na faixa etária entre 15 e 18 anos, período em que esses jovens já deveriam ter concluído o Ensino Fundamental. Chama atenção o fato de que na região Norte um grande número de alunos tenha iniciado a vida laboral antes de completar 10 anos de idade.

Quando perguntados se gostariam de mudar de profissão mais de 86% responderam que sim e as profissões mais pretendidas pelos alunos no futuro foram:

Quadro 19: Profissões mais visadas pelos alunos da EJA

Região	Profissão
NE	advogado; médico; jogador; policial; enfermeiro
N	advogado; médico; professor; administrador; enfermeiro
CO	empresário; engenheiro; professor; advogado
SE	empresário; professor; militar; advogado; agropecuário
S	nutricionista; auxiliar administrativo; policial; advogado; piloto de avião; empresa própria; psicólogo

Fonte: BRASIL, MEC, Secretaria de Educação fundamental, 2002, p. 32

É interessante notar, que a maior parte das profissões pretendidas pelos alunos exige formação em nível superior, o que de certa forma corrobora com a tese de que a EJA não é um fim em si mesma, pelo contrário, muitas vezes constituindo-se em itinerários para novas caminhadas.

Em todas as regiões os alunos interromperam seus estudos no 6º ano, com exceção da região Sudeste que apresentou maior taxa de desistência no 7º ano. Os motivos apontados para interrupção dos estudos são muito parecidos nas cinco regiões, tendo maior frequência as interrupções por trabalho, problemas familiares, mudança de local de moradia e gravidez.

Quadro 20: Motivos para interromper os estudos.

Região	Motivo
NE	trabalho; mudança; falta de interesse pelo estudo; problemas familiares;

	casamento; gravidez
N	trabalho; mudança; problemas familiares; falta de interesse pela escola; casamento; gravidez
CO	trabalho; falta de escola; mudança; problemas familiares; problemas financeiros; casamento; gravidez
SE	trabalho; mudança; problemas familiares; falta de interesse pela escola; problemas financeiros
S	trabalho; problemas financeiros; falta de interesse pela escola; gravidez; mudança; problemas familiares

Fonte: Brasil. MEC, Secretaria de Educação fundamental, 2002, p. 34

Dentre os motivos indicados para o retorno aos estudos, as respostas foram muito semelhantes em todas as regiões e estão associadas à perspectiva de um futuro melhor, não só no que diz respeito ao trabalho e/ou emprego, mas também pela motivação em adquirir mais conhecimento.

Quadro 21: Motivos para voltar a estudar.

Região	Motivo
NE	ter um futuro melhor; aprender mais; arrependimento por ter parado; arrumar trabalho; concluir os estudos
N	ter um futuro melhor; arruma trabalho; necessidade; aprender mais; exigência do trabalho
CO	aprender mais; ter emprego melhor; ter um futuro melhor; arrumar trabalho; surgiu oportunidade; concluir os estudos
SE	ter emprego melhor; aprender mais; exigência do trabalho, arrependimento de ter parado; necessidade; ter um futuro melhor
S	aprender mais; necessidade; ter um emprego melhor; ter um futuro melhor; arrumar trabalho

Fonte: BRASIL. MEC, Secretaria de Educação fundamental, 2002, p. 35

Por fim, os dados apontam que a maioria dos alunos trabalha em média 8 horas por dia, mas ainda é comum jornadas de trabalho que ultrapassam 12 horas diárias, principalmente na região Nordeste. Os gastos com salários são em sua maioria com alimentação e o tipo de leitura habitual dos alunos apresentou uma divisão bem equiparada nas cinco regiões dividindo-se em: jornais, revistas, livros e Bíblia.

3.4.1 Alunos idosos na Educação de Jovens e Adultos

Segundo a Lei 10.741/2003 (Estatuto do Idoso), idosa é a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos. Contudo, é preciso desmistificar a idéia de homogeneidade atribuída às pessoas que se encontram nessa faixa etária, compreendendo a variabilidade deste conceito para além do fator cronológico. De outra maneira, ser idoso carrega diferenças de cor, gênero e classe social. Dessa forma, algumas questões emergiram na pesquisa: Quem e quantos são

os alunos idosos na EJA? Quais as motivações para o retorno ou início da escolarização? Quais direitos educacionais estão sendo garantidos e/ou negados a essa população?

Vale dizer, que num tempo não tão distante muitos estudos, principalmente ligados à psicologia, afirmavam que a fase idosa era o limite do desenvolvimento humano e que a partir daí teria início uma fase de declínio. Na contramão desses estudos, novas pesquisas vêm demonstrando que o envelhecimento é riquíssimo em transformações.

Durante muito tempo, a psicologia esteve centrada nos processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois compreendia que o desenvolvimento terminava com o fim da adolescência e que esta etapa representava o auge do desenvolvimento humano. Entendia-se que na idade adulta as pessoas se estabilizavam e na velhice se deterioravam. Estudos recentes contrariam esta concepção porque indicam que o desenvolvimento psicológico é um processo que dura toda a vida e que a idade adulta é rica em transformações. Os adultos possuem mais experiência que os adolescentes e podem ter acumulado uma maior quantidade de conhecimentos. Talvez sejam menos rápidos, mas podem oferecer uma visão mais ampla, julgar melhor os prós e os contras de uma situação e ter boa dose de criatividade.¹⁹⁵

Segundo dados do IBGE (2015), houve um crescimento da população idosa (60 anos ou mais) no Brasil, que passou de 9,8% em 2005 para 14,35% em 2015 e a proporção de negros e brancos nesta faixa etária foi respectivamente de 9,7% e 13,1%. Apresentando um percentual maior de mulheres, sendo que a relação para cada 100 mulheres negras havia 88 homens e para cada 100 mulheres brancas havia 75 homens. Disso conclui-se que, por um lado, a população idosa no Brasil é majoritariamente feminina, fenômeno denominado com feminilização da velhice¹⁹⁶, e branca, por outro, a população negra continua a apresentar um número menor de pessoas que chegam a essa fase da vida.

Os idosos possuem uma média baixa de escolaridade (5,7 anos), 65% tem o Ensino Fundamental como nível mais elevado de instrução e 23,1% dos analfabetos se concentram nessa faixa etária, sobretudo em áreas rurais e no Nordeste brasileiro. Dentro deste universo a taxa de analfabetismo da população de 60 anos ou mais em 2015 era 13,5% na população branca e de 32,4% na população negra, conforme a tabela 5:

¹⁹⁵ CADERNOS DE EJA. **Caderno 1 Alunos e alunos da EJA**. Coordenação do projeto Francisco José Carvalho Mazzeu, Diogo Joel Demarco, Luna Kalil. São Paulo : Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p. 4-5.

¹⁹⁶ Segundo Neri (2007), a feminização da velhice está associada aos seguintes fenômenos: maior longevidade das mulheres em comparação aos homens; maior presença relativa de mulheres na população idosa, principalmente nos estratos mais velhos; crescimento do número de mulheres idosas que integram a população economicamente ativa; e, crescimento do número de mulheres idosas que são chefes de família.

Tabela 5: Taxa de analfabetismo da população de 10 anos ou mais de idade, por sexo, segundo cor/raça e faixa etária - Brasil, 1995 a 2015

Cor/Raça	Faixa Etária	Total																		
		1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Total	Total	14,7	13,7	13,9	12,9	12,3	11,4	10,9	10,7	10,6	10,3	9,7	9,3	9,2	8,9	7,9	8,0	7,9	7,7	7,4
	10 a 14 anos	9,9	8,3	8,8	6,9	5,5	4,2	3,8	3,5	3,8	3,4	3,1	3,1	2,7	2,5	1,9	1,8	1,7	1,8	1,6
	15 a 17 anos	6,5	5,8	5,4	4,6	3,7	3,0	2,6	2,4	2,1	1,9	1,6	1,7	1,6	1,5	1,2	1,0	0,8	0,9	0,8
	18 a 24 anos	7,4	6,8	6,8	5,8	5,4	4,8	4,2	3,8	3,7	3,3	2,8	2,5	2,3	2,1	1,7	1,6	1,5	1,3	1,2
	25 a 29 anos	9,3	8,1	8,6	7,7	7,2	6,8	6,4	5,9	5,9	5,8	4,8	4,5	4,1	3,6	2,8	2,7	2,3	2,1	1,9
	30 a 44 anos	11,9	11,0	11,1	10,8	10,2	9,5	9,0	9,0	8,8	8,6	8,0	7,5	7,4	7,1	5,9	5,7	5,4	5,1	4,6
	45 a 59 anos	23,2	21,9	22,3	20,2	19,4	17,7	17,1	15,9	15,8	15,2	14,4	13,5	12,7	12,2	10,5	10,9	10,3	10,1	9,4
	60 anos ou mais	38,7	37,4	37,3	36,2	35,8	34,2	32,9	32,8	32,2	31,4	29,7	28,8	28,1	27,8	24,9	24,5	24,4	23,2	22,4
Branca	Total	8,8	8,6	8,3	7,8	7,7	7,1	6,9	6,6	6,7	6,5	6,1	5,7	5,8	5,5	4,9	4,9	4,8	4,7	4,6
	10 a 14 anos	4,2	3,8	3,6	3,0	2,7	2,0	2,0	1,8	1,8	1,8	1,7	1,9	1,6	1,7	1,3	1,0	1,0	1,0	1,2
	15 a 17 anos	3,1	2,7	2,4	2,3	2,0	1,5	1,4	1,1	1,1	1,1	0,9	1,2	1,1	0,9	0,9	0,5	0,5	0,6	0,6
	18 a 24 anos	3,8	3,5	3,3	2,8	2,8	2,3	2,2	1,9	2,0	1,8	1,6	1,4	1,4	1,2	1,0	0,8	1,0	0,8	0,9
	25 a 29 anos	4,5	4,5	4,3	3,7	3,9	3,4	3,5	3,1	3,0	3,0	2,7	2,5	2,3	1,9	1,6	1,5	1,3	1,3	1,1
	30 a 44 anos	6,2	6,2	5,7	5,4	5,4	5,0	4,8	4,6	4,7	4,6	4,3	3,8	4,1	3,7	3,1	2,8	2,9	2,7	2,5
	45 a 59 anos	14,1	13,3	12,8	11,7	11,1	10,0	9,7	8,5	8,8	8,2	7,8	7,0	6,8	6,3	5,4	5,5	5,1	4,9	4,7
	60 anos ou mais	26,8	26,7	26,2	25,2	24,7	23,7	22,6	22,3	22,0	21,5	19,4	18,3	18,1	17,7	15,6	15,3	15,1	14,2	13,5
Negra	Total	22,1	20,3	20,9	19,2	18,0	16,6	15,7	15,3	14,9	14,2	13,3	12,9	12,4	12,2	10,7	10,7	10,5	10,2	9,7
	10 a 14 anos	15,5	12,8	13,7	10,6	8,1	6,3	5,6	5,0	5,6	4,8	4,2	4,1	3,4	3,0	2,3	2,3	2,2	2,3	1,8
	15 a 17 anos	9,9	9,2	8,4	6,9	5,4	4,4	3,7	3,5	3,1	2,7	2,2	2,1	2,0	1,9	1,4	1,3	1,0	1,0	0,9
	18 a 24 anos	11,6	10,5	10,6	9,2	8,3	7,4	6,3	5,8	5,2	4,7	3,9	3,4	3,1	3,0	2,2	2,2	1,8	1,6	1,3
	25 a 29 anos	15,3	12,6	13,9	12,6	11,2	10,5	9,5	8,8	8,8	8,5	6,8	6,3	5,8	5,2	3,9	3,8	3,1	2,8	2,6
	30 a 44 anos	19,7	17,9	18,6	17,9	16,5	15,2	14,2	14,2	13,5	12,7	11,8	11,2	10,5	10,2	8,5	8,2	7,6	7,0	6,4
	45 a 59 anos	36,8	34,7	35,3	32,5	31,0	28,5	27,4	25,6	24,9	23,6	22,3	21,2	19,4	18,8	15,9	16,1	15,5	15,0	13,7
	60 anos ou mais	57,8	55,3	55,1	54,0	53,2	50,7	49,0	48,3	47,0	45,2	43,6	43,2	41,4	40,7	36,7	35,8	35,3	33,4	32,4

Fonte: PNAD/2015

A taxa de analfabetismo na faixa etária de 60 anos ou mais na população negra representou um pouco mais que o dobro quando comparada com a população branca no período considerado entre 1995 a 2015 não apresentando alterações durante esse espaço de tempo.

Outro dado a ser considerado na PNAD é a média de anos de estudo da população idosa brasileira, salta aos olhos a diferença entre a população branca e a população negra conforme a tabela 6:

Tabela 6: Média de anos de estudo da população, por sexo, segundo cor/raça e faixa etária - Brasil, 1995 a 2015.

Cor/Raça e Localização do Domicílio	Região	Total																		
		1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Total	Total	5,2	5,0	5,1	5,3	5,4	5,7	5,9	6,0	6,1	6,3	6,4	6,5	6,7	6,8	7,0	7,2	7,3	7,4	7,5
	7 a 14 anos	3,2	2,4	2,4	2,5	2,6	2,8	2,8	2,9	2,9	2,9	3,0	2,9	2,9	2,9	3,1	3,1	3,0	3,1	3,1
	15 a 17 anos	5,4	5,6	5,7	5,9	6,2	6,5	6,7	6,9	7,0	7,1	7,2	7,2	7,3	7,3	7,5	7,6	7,7	7,8	7,8
	18 a 24 anos	6,6	6,7	6,8	7,2	7,4	7,8	8,1	8,4	8,5	8,7	9,0	9,1	9,3	9,4	9,5	9,7	9,8	9,9	9,9
	25 a 29 anos	6,7	6,8	6,8	7,0	7,2	7,4	7,7	8,0	8,1	8,4	8,7	8,9	9,2	9,4	9,6	9,9	10,0	10,2	10,3
	30 a 44 anos	6,2	6,4	6,5	6,6	6,7	6,9	7,1	7,2	7,3	7,4	7,6	7,7	8,0	8,2	8,4	8,7	8,9	9,0	9,2
	45 a 59 anos	4,4	4,6	4,6	4,9	5,1	5,4	5,6	5,8	5,9	6,0	6,3	6,4	6,6	6,7	6,9	7,2	7,3	7,5	7,7
	60 anos ou mais	2,7	2,8	2,9	3,0	3,1	3,2	3,3	3,5	3,5	3,6	3,8	3,9	4,1	4,2	4,4	4,6	4,7	4,8	4,9
Branca	Total	6,1	5,8	6,0	6,2	6,3	6,6	6,7	6,9	7,0	7,1	7,3	7,4	7,5	7,7	7,8	8,0	8,1	8,2	8,3
	7 a 14 anos	3,8	2,8	2,8	2,9	3,0	3,1	3,1	3,1	3,1	3,2	3,2	3,1	3,1	3,1	3,2	3,2	3,2	3,2	3,1
	15 a 17 anos	6,2	6,4	6,6	6,7	6,9	7,3	7,4	7,6	7,6	7,7	7,8	7,9	7,8	7,9	8,1	8,1	8,1	8,2	8,1
	18 a 24 anos	7,5	7,7	7,8	8,1	8,4	8,8	9,1	9,3	9,5	9,6	9,8	9,9	10,1	10,2	10,3	10,4	10,4	10,5	10,6
	25 a 29 anos	7,6	7,7	7,8	8,0	8,2	8,5	8,7	9,0	9,1	9,4	9,7	10,0	10,2	10,4	10,6	10,9	11,0	11,0	11,2
	30 a 44 anos	7,2	7,4	7,5	7,7	7,7	7,9	8,1	8,2	8,3	8,5	8,7	8,8	9,0	9,2	9,4	9,8	9,9	10,1	10,2
	45 a 59 anos	5,4	5,5	5,7	6,0	6,1	6,5	6,7	6,9	7,0	7,2	7,4	7,6	7,7	7,9	8,0	8,3	8,5	8,7	8,8
	60 anos ou mais	3,6	3,6	3,7	3,9	3,9	4,1	4,2	4,4	4,4	4,5	4,7	4,9	5,1	5,2	5,4	5,7	5,7	5,8	6,0
Negra	Total	4,0	3,9	4,0	4,2	4,3	4,7	4,9	5,1	5,2	5,4	5,5	5,7	5,9	6,0	6,2	6,4	6,5	6,7	6,8
	7 a 14 anos	2,6	2,0	2,0	2,2	2,3	2,5	2,6	2,7	2,7	2,8	2,8	2,8	2,8	3,0	2,9	3,0	3,0	3,0	3,0
	15 a 17 anos	4,5	4,7	4,8	5,2	5,4	5,8	6,0	6,3	6,4	6,6	6,7	6,8	6,9	6,9	7,1	7,3	7,3	7,5	7,6
	18 a 24 anos	5,5	5,7	5,8	6,1	6,3	6,8	7,1	7,5	7,7	7,9	8,2	8,3	8,6	8,7	8,9	9,1	9,2	9,3	9,5
	25 a 29 anos	5,5	5,7	5,7	5,8	6,0	6,3	6,6	6,9	7,1	7,4	7,7	7,9	8,2	8,5	8,8	9,1	9,2	9,4	9,5
	30 a 44 anos	4,8	5,0	5,1	5,2	5,3	5,6	5,8	5,9	6,1	6,3	6,5	6,7	7,0	7,2	7,5	7,8	7,9	8,1	8,3
	45 a 59 anos	2,9	3,2	3,2	3,4	3,5	3,9	4,1	4,3	4,5	4,7	4,9	5,1	5,4	5,5	5,8	6,0	6,2	6,4	6,6
	60 anos ou mais	1,4	1,6	1,6	1,7	1,7	1,9	2,0	2,1	2,2	2,4	2,5	2,6	2,8	2,9	3,1	3,4	3,5	3,6	3,7

Fonte: PNAD/2015

Considerando a série histórica de 1995 até 2015, é possível perceber que a diferença média de anos de estudo entre a população branca e negra na faixa etária de 60 anos ou mais manteve-se no mesmo patamar de desigualdade. Diante desse quadro, é possível inferir que a população idosa não-alfabetizada e com baixa escolaridade no Brasil sempre esteve e continua à margem das políticas públicas para educação, inclusive aquelas voltadas para EJA. Muitos destes idosos representam demandas não atendidas pela EJA, particularmente os que fazem parte da população negra.

No cotidiano da sala de aula, mesmo em menor número, os idosos estão presentes. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2013, os alunos matriculados com 60 anos ou mais totalizaram cerca de 100 mil idosos. Como observado anteriormente, é nessa parcela da população que se concentra a maior taxa de analfabetismo e baixa escolaridade, contudo, contraditoriamente ela representa o menor percentual de matrículas na EJA. É importante dizer, que os censos da Educação Básica não apresentam em seus resultados dados mais subjetivos a esse respeito, mas normalmente enfatizam as matrículas de jovens e adultos. A tabela 7 apresenta informações a respeito do percentual de idosos matriculados na EJA, com médias nacional e regional.

Tabela 7: Pessoas de 15 anos ou mais de idade que freqüentam cursos de Educação de Jovens e Adultos ou supletivo, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino, grupos de idade, cor ou raça e sexo, segundo as grandes regiões – 2011.

Grandes regiões	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, que frequentam cursos de EJA ou Supletivo									
	Total (1000 pessoas)	Distribuição percentual (%)								
		Nível de ensino		Grupos de idade			Cor ou raça		Sexo	
		Fund.	Médio	15 a 24 anos	25 a 29 anos	60 ou mais	Branca	Preta ou parda	Homem	Mulher
Brasil	1241	57,2	42,8	35,8	60,5	3,7	37,2	61,8	42,9	57,1
Norte	119	65,0	35,0	41,2	56,7	2,1	17,4	78,2	47,9	52,1
Nordeste	239	65,4	34,6	37,9	58,2	3,9	24,3	75,2	42,7	57,3
Sudeste	235	51,7	48,3	30,9	64,4	4,6	45,2	54,8	40,5	59,5
Sul	81	47,0	53,0	41,0	56,6	2,4	67,0	32,5	46,1	53,9
Centro-Oeste	36	55,0	45,0	29,1	67,1	3,8	29,7	66,4	38,4	61,6

Fonte: PNAD/2011

De maneira geral, muitos idosos carregam a marca de um passado truncado em que a escolarização fora um privilégio de poucos e na atualidade continuam à margem de vários direitos, inclusive à educação formal. A Lei 10.741/2003 (Estatuto do Idoso) garantiu formalmente aos idosos o direito a educação, responsabilizando o poder público por criar oportunidades de acesso, inclusive adequando o currículo, metodologia e material didático, garantindo no âmbito formal o reconhecimento da especificidade desse público. Sob vários aspectos, os idosos procuram a EJA, para aprender a ler e escrever, para concluir seus estudos, pela satisfação pessoal e/ou profissional, para ocupar o tempo livre, pelo reconhecimento familiar e social, por indicação médica e para continuar seus estudos em nível superior.

Segundo Arroyo (2006), o termo genérico EJA, oculta diversas identidades coletivas, dentre elas, os idosos representados majoritariamente por mulheres negras, oriundos de áreas rurais e das periferias urbanas e, sobretudo nordestinos.

3.4.2 Aluno com alguma deficiência incluído na Educação de Jovens e Adultos

Uma forte característica da EJA tem sido a de possibilitar o acesso à educação a determinados grupos da sociedade historicamente excluídos desse direito, dentre os quais, as pessoas com algum tipo de deficiência.

Segundo o IBGE, em 2010 cerca de 45.606.048 de brasileiros, 23,9% da população total, tinha algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. Desse total 25.800.681 (56,5%) eram mulheres, 19.805.367 (43,5%) eram homens e 38.473.702

peças viviam em áreas urbanas e 7.132.347 em áreas rurais. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%. A região Nordeste teve a maior taxa de prevalência de pessoas com pelo menos uma das deficiências, apresentando um percentual de 26,3%. A deficiência não ocorreu de forma uniforme nos grupos raciais, sendo maior a sua incidência nos grupos classificados como pretos e amarelos, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1: Pessoas com pelo menos uma deficiência, por sexo e raça ou cor (%)

Fonte: CARTILHA DO CENSO 2010: pessoas com deficiência, 2012, p. 10

As pessoas com algum tipo de deficiência, em geral, apresentaram taxas de alfabetização menores que a população total em todas as regiões do Brasil. A região Nordeste apresentou a menor taxa de alfabetização comparada às outras regiões.

Gráfico 2: Taxas de alfabetização de pessoas com pelo menos uma das deficiências, por região (%)

Fonte: CARTILHA DO CENSO 2010: pessoas com deficiência, 2012, p. 16

Segundo o IBGE (2010), a taxa de escolarização corresponde à percentagem dos estudantes de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário. Em 2010 o nível de instrução da população com pelo menos um tipo de deficiência era de 61,1%, sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto 14,2%, com ensino fundamental completo e médio incompleto 17,7%, com o ensino médio completo e superior incompleto e 6,7% com o ensino superior completo. A nível regional a região Nordeste apresentou o maior percentual de pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto (67,7%). Os dados da pesquisa mostram que as pessoas que têm algum tipo de deficiência no Brasil apresentam baixas taxas de escolaridade. “Desse modo, constata-se uma relação direta da deficiência com a chance de crianças e adolescentes não estarem alfabetizados ou não estarem inseridos no espaço escolar”.¹⁹⁷ Conforme estudo realizado em 2003 pelo UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância, as pessoas com algum tipo de deficiência tiveram impacto direto em sua escolarização:

Quadro 22: Impacto de ter deficiência no Brasil

Quem possui deficiência no Brasil tem...	
2 X mais chances de ...	Não frequentar a escola entre 7 e 14 anos
2 X mais chances de ...	Não ser alfabetizado entre 7 e 14 anos
4 X mais chances de ...	Não ser alfabetizado entre 13 e 17 anos

Fonte: Tabulação especial sobre equidade de amostra do Censo Demográfico 2000 – IBGE – UNICEF, junho/2003.

¹⁹⁷ SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas de; SILVA, Leda Regina Bitencourt da. Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Com Censo**, 2. Ed., n. 5, maio de 2016, p.60.

Com base nas estatísticas, é possível dizer que as pessoas com algum tipo de deficiência podem encontrar na EJA um espaço para complementarem ou iniciarem a sua escolarização. É importante observar que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, a Educação Especial¹⁹⁸ passou a ser uma modalidade de ensino interseccionada com outras modalidades no que diz respeito à sua oferta, este preceito foi reforçado posteriormente por meio das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A partir das pressões e reivindicações dos movimentos sociais o Estado passou a dar mais atenção à Educação Especial, incentivando principalmente a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência em “Classes Comuns” nas escolas regulares, provocando um aumento significativo de matrículas nas classes comuns, conforme pode-se observar no gráfico 3:

Gráfico 3: Evolução das matrículas na Educação Especial – Brasil – 1998 – 2006.

Fonte: INCLUSÃO- Revista da Educação Especial, 2008, p.13

Os dados acima, obtidos por meio do Censo Escolar mostram um crescimento de 22% de alunos com algum tipo de deficiência matriculados na Educação Especial e um salto nas matrículas em classes comuns que multiplicou em seis vezes o número de alunos atendidos no decorrer do período de 1998 a 2006.

¹⁹⁸ Segundo o Art. 3º da Resolução CNE/CBE Nº 2/2001, Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica

À luz da tabela 8 é possível verificar o crescimento nas matrículas de alunos incluídos¹⁹⁹ na EJA no período de 2007 a 2013:

Tabela 8: Número de matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino - Brasil 2007 – 2013.

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
Δ% 2012/2013	2,8	-2,6	-9,0	-4,7	13,1	4,5	-52,1	4,5	6,2	4,0	11,4	1,7	20,8

Fonte: BRASIL, 2014, p.26

Comparando os dados, observou-se um aumento substancial de 55% nas matrículas de alunos incluídos na EJA no referido período. É importante destacar que esses avanços estão em sintonia com o proposto no PNE que indica que a universalização do acesso a educação desse segmento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Na perspectiva de uma educação inclusiva a EJA passa a ter uma nova função dentro da sua diversidade, que é a de atender os alunos com algum tipo de deficiência. Desta maneira, segundo Bastos (2017), ocorre um processo duplamente inclusivo na EJA, o de promover a inclusão de jovens, adultos, idosos e de pessoas com deficiência.

3.4.3 Alunos LGBT na Educação de Jovens e Adultos

Quando o homem atribuía um sexo a todas as coisas, não via nisso um jogo, mas acreditava ampliar seu entendimento: - só muito mais tarde descobriu, e nem mesmo inteiramente ainda hoje, a enormidade desse erro. De igual modo o homem atribuiu a tudo o que existe uma relação moral, jogando sobre os ombros do mundo o manto de uma significação ética. Um dia, tudo isso não terá nem mais nem menos valor do que possui hoje a crença no sexo masculino ou feminino do Sol.²⁰⁰

¹⁹⁹ Alunos Incluídos - Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos; Classe Especial - Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Classes especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos; Escolas exclusivas - Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Escolas Exclusivamente Especializadas.

²⁰⁰ NIETZSCHE, F. **Aurora**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2008, p. 27.

Pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo, em convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP realizada em 2009 sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, revelou que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras nas sete áreas temáticas de discriminação pesquisadas (étnico-racial, de deficiência, de gênero, geracional, socioeconômica, territorial e de identidade de gênero²⁰¹).

Foram entrevistadas 18.599 pessoas presentes no ambiente escolar (diretores, professores, funcionários, estudantes e pais) de 501 escolas em 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. Segundo a pesquisa, 87,3% dos entrevistados têm algum nível de preconceito com relação à orientação sexual e 98,5% têm algum nível de distância social em relação a homossexuais. No caso de alunos LGBTs, o preconceito identificado na pesquisa pode ter como consequência o processo de expulsão nomeado equivocadamente nas estatísticas como evasão escolar. Os depoimentos colhidos por Bento (2011) expressam a dimensão desse preconceito dentro das escolas, que se revela como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade:

Na escola, quando me chamavam de veado ou de macho-fêmea, eu chorava, me afastava de todo mundo, não saía para o recreio. Eu só tenho a 3ª série completa. Eu parei em 96... Eu parei de estudar no meio da 4ª série. Notas boas... Por causa desse preconceito que não agüentava. Não agüentei o preconceito de me chamarem de macho-fêmea, de veado, de travesti, essas coisas todas. (Kátia)
[...]
Agora eu estou tentando voltar a estudar. Quando eu era pequeno, todo dia eu voltava para casa todo machucado. Me chamavam de macho-fêmea, sapatão. Eu não aceitava. A diretora chamava minha mãe. Era uma confusão. Até que um dia, eu parei de ir. (Pedro)²⁰²

Para Duarte (2015), as sexualidades LGBT, despertam grande tensão na escola, uma vez que se contrapõe à moral cristã e heterossexual estabelecidas, gerando dinâmicas de rejeição e adequação dessas sexualidades a normalidade. Esses “corpos estranhos” ao contrariarem os padrões impostos sofrem toda sorte de práticas homofóbicas no meio escolar, particularmente no ensino regular, ocasionando em muitos casos a exclusão desses sujeitos, conforme Miskolci (2005). Sendo assim, Catelli e Escoura (2016) apontam que a EJA

²⁰¹ Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero. (JESUS, 2012, p. 24)

²⁰² BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 19, n. 2, maio-agosto - 2011, p. 555.

apresenta-se como uma possibilidade de reinserção na vida escolar para essas pessoas e ao mesmo tempo uma nova “agenda política” para essa modalidade de ensino.

Pesquisas acadêmicas a respeito da presença de alunos LGBTs na Educação Básica e em particular na EJA são poucas e incipientes e os levantamentos estatísticos em geral se silenciam a respeito desses sujeitos. Fato que dificulta caracterizar e identificar quem são e quantos são os alunos LGBTs na Educação Básica. “No que se refere especificamente à EJA, coloca-se como tarefa o reconhecimento desses sujeitos como sujeitos demandantes da modalidade em que estão excluídos, até mesmo das estatísticas”.²⁰³ Contudo, seguindo algumas pistas marginais, é possível perceber a presença desses sujeitos nos bancos escolares da EJA, a partir de um levantamento feito pela SEE/SP realizado em setembro de 2015, constatou-se 182 registros de indicação de nome social²⁰⁴ no Sistema de Cadastro de Alunos, sendo 148 (81%) registros de uso do nome social por mulheres, isto é, pessoas designadas no nascimento pelo sexo masculino e que passam a adotar identidade de gênero e nome social feminino e 34 (19%) por homens, pessoas designadas no nascimento pelo sexo feminino e que passam a adotar identidade de gênero e nome social masculino. Ao todo eram 142 estudantes matriculados no período noturno e 70% com idade superior a 18 anos. Com relação à modalidade de ensino, 110 alunos (60%) estavam matriculados na EJA.

Conforme mencionado anteriormente, os alunos LGBTs são quase ausentes nas pesquisas acadêmicas e negligenciados nas estatísticas oficiais. Entretanto, por meio dos diversos movimentos sociais esses sujeitos vêm conquistando direitos e espaços historicamente negados, como o espaço escolar. Nesse sentido, a EJA apresenta-se como um espaço de inclusão desses sujeitos jovens e adultos, moradores de regiões periféricas, em sua maioria trabalhadores no mercado informal, com histórico de discriminação iniciado na família, enfim, são “pessoas que vislumbram a possibilidade de se legitimar como sujeitos por meio da escolarização”²⁰⁵.

3.4.4 Alunos negros na Educação de Jovens e Adultos.

²⁰³ CATELLI JR, Roberto; ESCOURA, Michele. Sujeitos da diversidade: a agenda LGBT na Educação de Jovens e Adultos. *Olh@res*, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 226-245, maio 2016, p. 242.

²⁰⁴ Nome social é o prenome adotado pela pessoa travesti e transexual, que corresponde à forma pela qual se reconhece, identifica-se, é reconhecida e denominada por sua comunidade (FERRI, 2014). A inclusão do nome social de alunos em registros escolares das instituições públicas e privadas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, foi normatizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio da Deliberação do nº 125 de maio de 2014 e representa mais uma conquista do movimento LGBT no Brasil. Pode requerer o uso do nome social pessoa maior de 18 anos, ou o responsável, se menor.

²⁰⁵ DUARTE, 2015, p.255.

Em 2005 o INEP inovou na coleta de dados do Censo Escolar da Educação Básica ao incluir o quesito cor/raça em seu questionário. O resultado revelou que dos 81,9% dos alunos que responderam a esse quesito, 46,1% declararam-se pardos, 41,6% brancos, 10,0% pretos e o restante, 2,4%, amarelo e indígena. Os dados foram obtidos mediante documento comprobatório, autodeclaração do aluno (quando maior de 16 anos) ou por declaração do responsável. Na EJA 14,3% dos alunos declararam-se pretos e 49,4% pardos, perfazendo um total de 63,7% de alunos autodeclarados negros²⁰⁶.

Tabela 9: Matrículas da Educação Básica, por Cor/Raça, segundo a Etapa/Modalidade de Ensino, em 30/3/2005

Etapas/ Modalidades de Ensino	Matrícula Cor/Raça Declarada								
	Total	Branca		Preta		Parda		Outras	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Educação Infantil	6.085.316	2.936.564	48,3	512.241	8,4	2.494.591	41,0	141.920	2,3
Ensino Fundamental	27.821.352	11.224.104	40,3	2.643.412	9,5	13.260.064	47,7	693.772	2,5
Ensino Médio	7.215.948	3.132.641	43,4	753.923	10,4	3.163.348	43,8	166.036	2,3
Educação Especial	313.832	164.725	52,5	31.562	10,1	112.886	36,0	4.659	1,5
Educação de Jovens e Adultos	4.350.274	1.478.288	34,0	621.554	14,3	2.149.666	49,4	100.766	2,3
Educação Profissional	491.047	300.923	61,3	42.841	8,7	138.023	28,1	9.260	1,9
Total	46.277.769	19.237.245	41,6	4.605.533	10,0	21.318.578	46,1	1.116.413	2,4

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2005, p.34

Considerando a distribuição das matrículas na Educação Básica em 2005, observa-se um maior percentual de alunos negros matriculados na EJA. Neste mesmo ano a PNAD mostrou que a média de anos de estudos da população negra no Brasil era de 5,4 anos contra 7,1 da população branca e que a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade correspondia a 7,1% na população branca e de 15,5% na população negra.

Em análise histórica sobre as políticas de redução da pobreza e da desigualdade no Brasil, Silvério (2009), afirma que apesar dos avanços, a diminuição da diferença percentual de escolarização entre brancos e negros segue a passos lentos e segundo projeções mais otimistas a tão propalada igualdade educacional deverá trilhar um longo caminho para sua concretização. Conforme a tabela 10, no período de 1995 a 2005 a diferença em anos de escolarização desfavorável aos negros apresentou uma pequena queda.

²⁰⁶ Negros, pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Tabela 10: Velocidades de redução de taxas de desigualdades entre negros e brancos

Diferença em anos de escolarização desfavorável aos negros			Projeção de igualdade
Período	1995	2005	
Jovens e adultos > 14 anos	2,1 anos	1,8 anos	67 anos
Jovens e adultos de 15 a 24 anos	1,9 anos	1,5 anos	40 anos

Fonte: SILVERIO, 2009, p. 31

Com relação ao Censo da Educação Básica 2013 o percentual de alunos autodeclarados negros na EJA aumentou para 72%, apresentando uma ligeira vantagem para as mulheres negras (50,87%) em comparação aos homens negros (49,13%). Os dados apresentados nos censos escolares demonstram as dificuldades históricas enfrentadas pela população negra para acessar e frequentar a Educação Básica, contribuindo para que “muitos jovens e adultos negros procurem a EJA para concluir a escolarização básica”²⁰⁷. Ainda, segundo a autora, 75% dos estudantes que participaram do Programa Brasil Alfabetizado em 2008 eram negros.

Dessa forma, a EJA configura-se como uma importante oportunidade para muitos jovens, adultos e idosos negros retomarem ou iniciarem suas trajetórias escolares. Novamente na EJA se manifesta o seu caráter de política afirmativa ao abarcar os diversos grupos historicamente excluídos da escola. De acordo com Di Pierro (2008) a EJA tem sido chamada para cumprir funções sociais primordiais, dentre as quais:

[...]configura um espaço de contenção das problemáticas sociais e da diversidade sociocultural recusadas pela educação comum, abrindo-se como um canal de reinserção no sistema educativo de adolescentes e jovens dele excluídos precocemente, e de aceleração de estudos para os que apresentam acentuado atraso escolar.²⁰⁸

Estudos recentes²⁰⁹ confirmam a presença numerosa de alunos negros na EJA e revelam que esses sujeitos são majoritariamente jovens. Isso permite afirmar que o processo

²⁰⁷ PASSOS, Joana Celia dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010, p. 30.

²⁰⁸ DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008, p. 370.

²⁰⁹ São poucas as pesquisas que se dedicam ao estudo da presença da juventude na EJA e em particular a juventude negra. A esse respeito ver: COSTA, Rosenilda Trindade da. *Jovens negras em processo de escolarização na EJA*. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2009; PASSOS, Joana Celia dos. *Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, 2010; ANDRADE, Eliane. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês; PAIVA, Jane.

de juvenilização ou rejuvenescimento da EJA passa pelo viés da cor. Dito de outra forma, o aumento da juventude²¹⁰ na EJA quer por iniciativa do aluno ou da escola tem estreita relação com as trajetórias desiguais de escolaridade percorridas por negros e brancos. “Isso quer dizer que o campo da EJA possui como uma de suas características fundamentais não somente o recorte sócio-econômico e geracional, mas também o racial.”²¹¹

Com base nos indicadores do IPEA e IBGE e a conjugação com os dados dos censos da Educação Básica pode-se afirmar que a juventude negra que frequenta a EJA está situada dentro da população que possui renda per capita familiar mais baixa, desempregados e/ou no mercado informal. São vítimas de trajetórias escolares acidentadas e com responsabilidades familiares, inclusive com filhos. Dessa forma,

[...] uma proposta pedagógica que contemple a diversidade étnica e racial dos sujeitos da EJA, carrega em si uma contradição (...) pois ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão da questão racial nos currículos e práticas da EJA, é necessário reconhecer que ela já está presente na EJA por meio dos estudantes pobres e negros que majoritariamente frequentam essa modalidade de ensino.²¹²

Por um lado, isso reforça o reconhecimento da EJA como território da diversidade e chama a atenção para o necessário debate a respeito da diversidade étnico-racial nesta modalidade de ensino, e por outro lado, é preciso compreender que dentro da reconfiguração da EJA o direito à educação de milhões de jovens precisa ser situado para além das carências desse grupo.

(orgs.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-54; SILVA, Natalino Neves da. *Juventude, EJA e Relações Raciais*: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010; BRUNEL, Carmem. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004; CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v.1, n.0, p. 55-67, agosto. 2007.

²¹⁰ Segundo Matijascic e Silva (2016), a juventude não é homogênea e abriga diferentes especificidades, quer em razão dos segmentos etários, quer em razão das diferenças de renda, localidade, parentalidade, entre outras. Para compreender “as juventudes”, é preciso entender seus diferentes grupos e matizes. A juventude negra é a maior parcela entre os jovens, o que requer atenção específica.

²¹¹ SILVA, Natalino Neves da. **Juventude, EJA e Relações Raciais**: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010, p. 45.

²¹² GOMES, Nilma Lino. **Educação de jovens e adultos e questão racial**: algumas reflexões iniciais. Diálogos na educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 94.

3.4.5 Jovens em medidas socioeducativas na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo dados do Censo Demográfico, publicado pelo IBGE em 2010, a população adolescente -12 a 18 anos incompletos - somava mais de 21 milhões e destes, 0,41% estava em medida socioeducativa²¹³ de Liberdade Assistida (LA). O Parecer CNE/CEB nº 8/2015 indica que a maioria dos jovens que cumprem medidas socioeducativas é do gênero masculino, com idade entre 14 a 17 anos, autodeclarados negros e que interromperam seus estudos aos 14 anos de idade. Revela ainda, que a maior concentração de matrículas entre 15 a 17 anos de idade ocorre nos anos finais do Ensino Fundamental, com alta taxa também para 18 a 20 anos.

No Brasil, o estigma social ainda continua se refletindo nos números da Justiça, isto é, as determinações judiciais penais continuam sendo, em sua esmagadora maioria, destinadas a homens pobres, negros, com baixa escolaridade. O mesmo ocorre na aplicação de medidas socioeducativas.

Os levantamentos existentes sobre o atendimento socioeducativo demonstram que são, majoritariamente, os adolescentes pobres, negros, com baixa escolaridade e em situação de vulnerabilidade social que cumprem medidas socioeducativas, [...]²¹⁴

Em 2014 havia 319 escolas com turmas em unidades de internação socioeducativa, 114 só no estado de São Paulo. Na ocasião, segundo números do Censo Escolar da Educação Básica, mais de vinte mil alunos em medida socioeducativa estavam matriculados nessas escolas e desse total cerca de 30% das matrículas eram na EJA, conforme o gráfico 4:

²¹³Ao romper com a concepção de “menor infrator”, trazida pelo Código de Menores, de 1979, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal nº 8.069/1990, instaurou em nosso país o paradigma da doutrina da proteção integral. Esta doutrina afirma que todas as crianças e adolescentes são sujeitos com direito à proteção integral e promoção da cidadania, em consonância com a Constituição Federal de 1988.

No que diz respeito aos adolescentes que praticam ato infracional, o ECA estabelece que estes devam cumprir medidas socioeducativas que lhes oportunizem condições para ressignificar o ato infracional cometido e as suas trajetórias de vida. Nesse sentido, a dimensão pedagógica da socioeducação, traduzida em ação formadora e transformadora dos sujeitos, será um mecanismo de qualificação dos processos de escolarização e profissionalização de adolescentes e jovens. Buscando romper os ciclos de violência e exclusão vivenciados por esses sujeitos, o processo socioeducativo se fundamenta em uma concepção de educação voltada para a autonomia e a vida em liberdade. (BRASIL, 2015, p. 4)

²¹⁴ BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº: 8/2015**. Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, p. 21.

Gráfico 4: Matrículas em turmas em unidades de internação, por modalidade de ensino

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2014

Não há informações a respeito do quantitativo de jovens em LA nas escolas externas às unidades de internação e, em particular nas que ofertam a EJA. Contudo, muitos desses jovens são encaminhados para essa modalidade de ensino, devido ao fato de situarem-se dentro da faixa etária entre 15 e 17 anos²¹⁵, para evitar o contato com alunos mais novos do ensino regular e talvez pela crença de que o contato com alunos adultos contribua para maturidade desses jovens. A esse respeito, Siqueira e Araujo (2016) indicam que o fato de adolescentes em LA serem matriculados compulsoriamente na EJA revela um processo de “adulterização” pelo ato infracional.

As pesquisadoras Silva e Salles (2011) ao analisarem as representações e as imagens de profissionais da educação e discentes das escolas do Município de Americana SP, sobre os adolescentes autores de ato infracional que se encontravam cumprindo medida socioeducativa de LA, identificaram que:

[...] 32 adolescentes egressos do NAIA e que estavam cumprindo medida socioeducativa em meio aberto, ou seja, em liberdade assistida, matricularam-se em escolas públicas daqueles municípios no ano letivo de 2007. Desse total, 4 estavam matriculados no ensino fundamental, 11 no ensino médio, 14 no ensino fundamental - modalidade EJA - e 3 no ensino médio - modalidade EJA²¹⁶

A pesquisa foi realizada com jovens da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA) instalada no Núcleo de Atendimento Integrado de Americana (NAIA). O estudo também teve como objetivo entender qual o

²¹⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN), determina em seu artigo 38 que o ingresso na EJA pode ocorrer a partir de 15 anos, no Ensino Fundamental, e de 18 anos, no Ensino Médio.

²¹⁶ SILVA, Ivani Ruela de Oliveira; SALLES, Leila Maria Ferreira. Adolescente em liberdade assistida e a escola. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.28, n.3, 2011, jul./set. p. 356.

significado que a escola tem para esses adolescentes e a maneira que essas instituições têm atuado para incluir jovens em LA.

A partir dessas informações, tem-se que mais de 50% dos adolescentes oriundos do NAIA foram matriculados na EJA. É importante destacar que após visitas às escolas as autoras constataram que do total de 32 alunos apenas cinco frequentavam a escola regularmente e quatro apresentavam frequência irregular. Ao final da pesquisa identificaram que os adolescentes em LA, mesmo reconhecendo o valor dos estudos e da escola para suas vidas, não permanecem nela. “Contudo, não se deve esquecer que a ida à escola, mesmo sendo uma exigência da LA, uma obrigatoriedade imposta pelo juiz e pelo ECA não garante a escolarização desses adolescentes.”²¹⁷

Por sua vez, os professores que lecionam na EJA, mesmo reconhecendo o papel da educação na ressocialização de jovens em LA, têm demonstrado muitas dificuldades na relação com esses alunos, conforme Casado (2009).

A análise empreendida até aqui mostra que descrever um perfil para EJA muitas vezes incorre na armadilha de reducionismos, sob esse guarda-chuva estão múltiplos perfis que contemplam uma riqueza de diversidade bastante complexa. São coletivos distintos com características comuns, considerando-se o pertencimento social, as histórias de exclusão, os aspectos geográficos, a situação de gênero e principalmente o pertencimento étnicorracial. Dessa forma, não atribuindo à EJA o poder de dirimir as mazelas de uma sociedade historicamente desigual, mas reconhecer o que tem sido a EJA na inclusão desses sujeitos.

Os alunos da EJA ou potenciais alunos enumerados neste trabalho representam uma fração dentro da diversidade que abriga essa modalidade de ensino. Isso significa dizer, que outros segmentos da população, que não foram mencionados nesta pesquisa, como indígenas, quilombolas, assentados, imigrantes e pessoas em situação de privação de liberdade dentre outros estão presentes na EJA.

²¹⁷ CASADO, Larissa Muniz. **A relação entre professor de EJA e alunos em Liberdade Assistida:** consequências para o processo de ensino e aprendizagem. 2009. Monografia – Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009, p. 17.

CAPÍTULO 4 - A ÁFRICA NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

A história da África é importante para nós brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante por seu valor próprio e porque nos faz melhor compreender o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde proveio quase a metade de nossos antepassados. Não pode continuar o seu estudo afastado de nossos currículos, como se fosse matéria exótica. Ainda que disto não tenhamos consciência, o obá do Benim ou o *angola a quiluanje* estão mais próximos de nós do que os antigos reis da França.²¹⁸

A lei nº10. 639/2003 sancionada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, inaugurou uma nova fase na luta contra o preconceito racial e pela igualdade no Brasil. Fruto de embates políticos travados desde o início de sua tramitação no Congresso Nacional em 1999, revela anseios da população negra materializados na pauta das diversas entidades do Movimento Negro²¹⁹, desde longa data no país. De outra maneira, a referida lei é uma conquista de pessoas engajadas nos movimentos sociais negros, “conscientes do papel histórico que desempenham, reivindicando as autoridades do país, políticas públicas visando à reparação das injustiças cometidas pelos colonizadores europeus, [...]”²²⁰

Ao longo da história do Brasil, a educação tem sido pautada nas reivindicações do Movimento Negro, de início na garantia do direito ao seu acesso, mais adiante no questionamento dos currículos, que negligenciavam espaços à população negra. “Nesse sentido, é possível afirmar que este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta.”²²¹

O processo que culminou com a criação da Lei nº 10.639/2003 teve início com a participação de membros do Movimento Negro na “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias” na Assembléia Nacional Constituinte em 1987. Na ocasião, foi denunciada a situação de desigualdade social e educacional da população negra e reafirmada a centralidade da educação como meio de mobilidade social. Por conseguinte a necessidade de mudar a escola, “incluir nos currículos a história do negro no Brasil e a história do negro em África. Estabelecer uma relação de igualdade, entre os cultos

²¹⁸ SILVA, Alberto Costa e. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, p. 240, grifos do autor.

²¹⁹ Partilhados da assertiva de Gomes (2011) que entende o Movimento Negro como um sujeito coletivo e político, onde se elaboram identidades e se organizam práticas para defesa de interesses expressos na coletividade.

²²⁰ MORAES, Gisele Karin de. **História da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de Educação Básica: igualdade ou reparação?** 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009, p. 70.

²²¹ GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. In: **Política e Sociedade**, Volume 10 – n. 18, abr. 2011, p. 137.

afro-brasileiros com os cultos católicos e protestantes.”²²² Dessa forma, o texto da Constituição Federal de 1988, estabeleceu no Artigo 242 que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.”²²³

Em maio de 1988 foi apresentado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) nº 56 de autoria do Deputado Federal Paulo Paim, que defendia a inclusão da matéria “Historia geral da África e do Negro no Brasil” como disciplina integrante do currículo escolar obrigatório. O PL ficou em tramitação no Congresso Nacional até 1996, quando foi arquivado ao final da legislatura do deputado.

Nova tentativa ocorreu em 1995, por meio do PL nº 18 que estabelecia a inclusão da disciplina “Historia e cultura da África” nos currículos da Educação Básica e Superior, de autoria da Senadora Benedita da Silva. Novamente o PL foi arquivado ao final da legislatura da senadora em 1999. Ainda em agosto de 1995, o Deputado Federal Humberto Costa apresentou o PL nº 859 que propugnava a obrigatoriedade da inclusão no currículo do ensino de Primeiro e Segundo Grau, da disciplina “Historia da Cultura Afro-Brasileira” e o estabelecimento do dia 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”. “O Projeto proposto por Humberto Costa em 1995 foi, na verdade, a retomada do Projeto proposto pelo Deputado Paulo Paim, em 1988, que após a aprovação da Câmara dos Deputados, foi encaminhado para o Senado e lá permaneceu por mais de oito anos [...]”²²⁴. Conforme despacho da Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA), o PL foi arquivado em fevereiro de 1999, por motivo do fim da legislatura.

É oportuno mencionar que nesse contexto foi aprovada a Lei 9.394/1996 – LDB que depois de longa tramitação e embates determinou que: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.”²²⁵ E mais à frente em 1997 foi aprovado pelo CNE os Parâmetros Curriculares Nacionais, que por meio do tema transversal Pluralidade Cultural, “introduziram no ensino conteúdos de história africana.”²²⁶

²²² BRASIL. **Assembléia Nacional Constituinte** (atas de comissões). Subcomissão dos Negros Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, 1987.

²²³ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 5 out. 1988.

²²⁴ MORAES, 2009, p. 77

²²⁵ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 23 dez. 1996.

²²⁶ ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. 2008, vol. 21, n. 41, p. 6.

Em 1999, novo PL foi apresentado no Congresso Nacional, de autoria da Deputada Federal Esther Grossi e do Deputado Federal Ben-Hur Ferreira. O PL nº 259/1999, que dispõe sobre obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, depois de longa tramitação foi transformado na Lei nº 10.639, tendo sido aprovada em 10 de janeiro de 2003. Vale ressaltar que durante o período de tramitação do PL 259/1999, ocorreu em Durban na África do Sul a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, contribuindo para a criação de uma nova agenda na luta contra o racismo, “que teve como resultado um documento que insta todos os Estados que tiveram a escravidão praticada pelos colonizadores a compensarem essa injustiça por meio de políticas públicas que favoreçam a população prejudicada.”²²⁷

Em entrevista concedida a Moraes (2009), Ben-Hur Ferreira, esclareceu que a iniciativa de retomar os projetos arquivados foi do seu chefe de gabinete e militante do Movimento Negro Edson Lopes Cardoso²²⁸.

Na esteira da nova lei foi criada em março de 2003 a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial²²⁹ (SEPPIR) vinculada à Presidência da República e no âmbito do MEC, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). É dessa época a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, se constituindo num instrumento legal para orientar a implementação da Lei nº 10.639/2003 nos estabelecimentos de ensino. Para isso, foi

²²⁷ MORAES, 2009, p.101

²²⁸ Edson Lopes Cardoso, natural de Salvador/BA, é graduado em Letras e mestre em Comunicação pela Social/UnB. É militante do movimento negro há mais de três décadas e na Câmara dos Deputados, foi chefe de gabinete do Deputado Florestan Fernandes (1992-1995) e do Deputado Ben-Hur Ferreira (1999-2002), assessorou o Deputado Paulo Paim na Terceira Secretaria da Mesa Diretora (1997-1998). No Senado Federal foi assessor de relações raciais da Primeira Vice-presidência, na gestão do Senador Paulo Paim (2003-2005). Foi editor de algumas importantes publicações do Movimento Negro: o “Raça & Classe”, da Comissão do Negro do PT-DF (1987), e o “Jornal do MNU” (1989-1994), do Movimento Negro Unificado. Exerceu as funções de assistente de redação e editor de texto na Revista Brasileira de Tecnologia – CNPq, em 1981 e 1982. De 1986 a 1989, foi editor de texto da Revista Humanidades, da Universidade de Brasília. Ainda na Universidade de Brasília, foi professor substituto no Departamento de Linguística, onde lecionou, durante três semestres, a disciplina “Leitura e Produção de Textos” (1993/1994). Foi consultor e membro da Comissão de Seleção da Fundação MacArthur no Brasil. São Paulo (1997/1998). Em 2014 defendeu Tese de Doutorado em Educação na FEUSP com o título, *Memória de Movimento Negro - um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo*. Mais informações a esse respeito ver, ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo (Orgs.). **Histórias do Movimento Negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro. Pallas, 2007.

²²⁹ Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. Atualmente a SEPPIR pertence à estrutura do Ministério dos Direitos Humanos, vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania.

de fundamental importância o teor do parecer nº 03/2004 emitido pelo Conselho Nacional de Educação.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.²³⁰

A Resolução CNE/CP nº 01/2004 foi homologada em 17 de junho de 2009, momento em que foi publicado o documento Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Cabe retomar as palavras de Gomes (2011), que nos lembra que a história política brasileira tem revelado que existe uma distância entre as intenções das legislações anti-racistas e a sua efetivação na realidade social.

A Lei nº 10639/2003 simboliza o ponto de chegada das lutas pela inclusão de conteúdos sobre a História e cultura afro-brasileira e africana no currículo das instituições de ensino e ao mesmo tempo um ponto de partida na luta pela sua universalização. Dessa forma, a sua implementação nos espaços de ensino envolve diversos fatores e atores sociais, que em maior ou menor grau interferem nas escolas, nas universidades, na formação continuada de professores e na produção de materiais didáticos.

Avaliações feitas após alguns anos de promulgação da lei evidenciaram o descompasso na sua efetivação nas escolas, restringindo-se em iniciativas isoladas em algumas instituições de ensino espalhadas pelo país. Diante dessa constatação, em 2007 o MEC/SECAD em parceria com a UNESCO instituiu um grupo de trabalho para elaborar o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. O grupo foi coordenado pela SECAD e as Secretarias de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Secretaria de Ensino Superior (SESU) e o INEP, representados por gestores e técnicos. Participaram do grupo, representantes da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), Ação Educativa, Centro de Estudos das

²³⁰ BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, p. 2.

Relações de Trabalho e Diversidades (CEERT), Centro do Estudante Afro-brasileiro (CEAFRO), Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), CNE, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), SEPPIR, Secretaria de Direitos Humanos (SEDH), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), UNESCO e Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). Para garantir a participação de todos foram realizados encontros regionais sobre a implementação da Lei 10.639/2003, ocorridos em seis estados, no período de abril a junho de 2008.

A partir dos encontros foi elaborado um documento de referência, constituindo-se no principal instrumento para elaboração do Plano, que teve como objetivo central colaborar para que todas as instituições de ensino cumpram as determinações demandadas pela Lei 10.639/2003 no enfrentamento dos preconceitos e na garantia de uma educação mais solidária e equânime. Com isso, estabeleceram-se seis objetivos específicos:

- a) Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08;
- b) Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- c) Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;
- d) Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- e) Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- f) Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.²³¹

Com relação ao acompanhamento da implementação da Lei 10.639/2003 (item e), foi realizado com financiamento do MEC um levantamento que deu origem em 2012 a publicação *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na*

²³¹ BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPIR, jun. 2009, p. 20.

perspectiva da Lei nº 10.639/2003. A pesquisa foi organizada em três eixos: o primeiro, relaciona-se ao grau de institucionalização da Lei nos sistemas de ensino e teve como foco as realizações das Secretarias de Educação (municipais e estaduais); o segundo, refere-se à consideração de uma variedade de atores envolvidos no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003; e, o terceiro, focalizou a sustentabilidade das experiências mapeadas, por meio da análise das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/2003 desenvolvidas pelas escolas públicas do país.

A pesquisa foi realizada em 36 escolas, indicadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e pelo CEERT com base no “Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero”, distribuídas nas cinco regiões brasileiras. A primeira fase da pesquisa indicou “a necessidade de uma ação importante na política educacional: sair da implantação para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/03, [...]”²³² Na segunda fase da pesquisa, os resultados mostraram um envolvimento crescente de professores com práticas pedagógicas voltadas para diversidade étnico-racial, particularmente da área de História. Porém, no conjunto, constatou-se um conhecimento superficial da África. Ao que parece, os resultados da pesquisa,

apontam que há distanciamento entre a política de formação de professores(as) de maneira geral e a formação para a diversidade étnico- -racial em específico. É raro perceber a inclusão da temática étnico-racial nos processos, nos cursos convencionais de formação de professores(as) (e de gestores(as)!) desenvolvidos em nosso país.²³³

Na pesquisa, constatou-se que em muitas realidades brasileiras, a efetivação da lei depende da ação de sujeitos específicos e que em muitos casos as ações desenvolvidas nas escolas remetem a datas comemorativas como o 20 de novembro. Conforme Gomes (2012), as pesquisas e as publicações sobre a África produzidas no âmbito das universidades estão distantes do diálogo com a Educação Básica.

Em estudo realizado por Silvério, Rodrigues e Domingues (2015), cujo objetivo foi realizar um balanço sobre o processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos estabelecimentos de ensino²³⁴. Para isso, utilizou como fontes, dissertações, teses e artigos

²³² GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, jan/abr 2012, p. 340.

²³³ Ibid. p. 359 grifos da autora.

²³⁴ SILVÉRIO, Valter Roberto. RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DOMINGUES, Ana Carolina. Diretrizes Curriculares e Plano Nacional de Implementação da lei nº 10.639/2003: balanço de implementação, desafios e perspectivas. **Educação das Relações Raciais**: balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003. Ação Educativa: São Paulo, 2015, p. 16-51.

publicados no período de 2003 a 2014. Como resultado, constatou que os desafios para implementação efetiva da Lei 10.639/2003 podem ser relacionados com a deficitária formação inicial e continuada dos professores e com a escassez de materiais didáticos que contemplem a valorização da História e cultura africana e afro-brasileira. Para Rocha e Silva (2013), a efetivação Lei 10.639/2003 está em construção, o que representa a superação do desconhecimento de suas determinações no âmbito dos sistemas de ensino pelos profissionais da educação.

Com relação à formação de professores e outros profissionais do ensino, o Parecer CNE/CP 003/2004 esclarece que nos cursos deverão ser introduzidas análises das relações sociais e raciais no Brasil e de materiais didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

A esse respeito, o estudo realizado por Abromovay e Castro (2006) sobre relações raciais na escola, indicou que na ocasião muitos professores ressentiam da falta de cursos de formação sobre História da África e educação étnico-racial e da ausência da produção de material didático de apoio para o trabalho com os alunos. Em outra direção, é importante mencionar o desconhecimento de professores da rica bibliografia que tem sido produzida sobre a África e cultura africana e afro-brasileira no âmbito do MEC, das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, por ONGs e editoras, em geral disponibilizados em meios virtuais, conforme Bakke (2011).

Já as pesquisas de Andrade (2010), Monteiro (2010), Vieira, C. (2011) e Paula e Guimarães (2014) apontam que a formação inicial de professores, nas diversas licenciaturas e nos cursos de Pedagogia, as instituições de ensino não contemplavam em suas grades curriculares disciplinas e conteúdos que promovessem a formação docente para a educação das relações étnico-raciais.²³⁵ Com relação aos cursos de formação continuada de professores, identificaram a ausência do poder público em nível federal, estadual e municipal na oferta mais ampla de formação continuada e em alguns casos a baixa qualidade dos cursos ofertados,

²³⁵ ANDRADE, Alcilene Costa. **Entre a letra e o espírito: o discurso de professores (as) sobre estudantes negros (as) pós implementação da Lei 10.639/2003 em escola pública.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004.** 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. VIEIRA, Cecília Maria. **Educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios sobre a implementação da lei nº 10.639/2003 no município de Goiânia.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

indicando que para além da formação inicial e continuada de professores faz-se necessário pensar a formação do formador. Outro aspecto identificado nas pesquisas e que se relaciona com a formação dos professores foi o fato de que em muitas escolas as atividades relacionadas à História e cultura africana e afro-brasileira tenham se resumido a eventos pontuais como a Semana da Consciência Negra.

A lei federal 10.639/2003 tornou-se um marco periodizador político, legal e histórico. A formação continuada, que até então era considerada uma panacéia para resolver os problemas do ensino e da aprendizagem na educação escolar básica de um modo geral, torna-se basilar para a implementação da obrigatoriedade do estudo da história e da Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo em vista a formação inicial considerada lacunar ou mesmo insatisfatória neste campo.²³⁶

Decorridos alguns anos da Lei 10.639/2003, de modo geral, as pesquisas evidenciam mudanças na educação e na produção acadêmica, entendidas como desdobramentos da Lei. No entanto, são avanços tímidos a se considerar a necessidade de formação de professores, alterações nos currículos, maior investimento público e a produção de materiais didáticos adequados à nova realidade.

Em outra direção, é preciso mencionar a atuação de militantes negros nas escolas que contribuíram para fomentar o empoderamento e protagonismo negro na superação do racismo, ressignificando e politizando de forma afirmativa o conceito de raça, conforme Gomes (2012). Nessa perspectiva, Raimunda de Araújo, então, presidenta do Centro de Cultura Negra (CCN) do Maranhão na década de 1980 participou ativamente nas escolas, “não somente dando palestras e informando professores e alunos sobre as histórias dos negros no Brasil, mas também produzindo material didático para esse fim.”²³⁷ Recentemente em Alagoas o Instituto do Negro (INEG) tem promovido por meio de parcerias com escolas o projeto “Protagonismo Negro: embates no cotidiano escolar”, que consiste na realização de oficinas temáticas sobre manifestações culturais negras, rodas de conversa a respeito dos vários aspectos da presença negra no Brasil e cursos de formação em relações étnico-raciais para os professores das escolas.

No Pará, em alguns municípios da Ilha do Marajó tem sido desenvolvido desde 2010 o projeto “Semana integrada de combate ao racismo”, a ação é fruto da parceria entre professores de escolas públicas e a Coordenadoria de Educação para Promoção da Igualdade Racial (COPIR). A semana é o resultado de diversas ações que têm como norte a lei

²³⁶ PAULA; GUIMARÃES, 2014, p. 445

²³⁷ PEREIRA, Amílcar Araújo. Por uma autêntica democracia racial!: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, 2012, p. 114.

10.639/2003, desenvolvidas durante o primeiro semestre letivo, cujos objetivos são combater as diversas formas de racismo e a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Por seu turno, algumas ONGs têm contribuído para uma educação antirracista e plural com a publicação de diversos materiais informativos e didáticos para serem utilizados nas escolas na formação de alunos e professores, a Ação Educativa dentre várias ações, publicou em 2013 em parceria com o MEC, UNICEF e o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, o documento “Indicadores de qualidade na educação: relações raciais na escola”, com o objetivo de possibilitar à comunidade escolar refletir sobre suas práticas e criar novos caminhos para uma educação para igualdade racial. A ONG Projeto Afreaka em parceria com a SEE/SP distribuiu em 2017 às escolas da Rede Pública Estadual a Revista “Afreaka – África sem estereótipos”, trata-se de um conjunto de quatro publicações de apoio voltadas para os alunos, funcionários e professores.

É possível dizer, que os poucos exemplos mencionados compõem uma gama de ações colocadas em prática por diversos sujeitos e instituições, particularmente as desenvolvidas por pessoas engajadas nos movimentos negros que de certa forma expressam “a sua capacidade de produzir mudanças na sociedade e nas políticas, de maneira geral, e no campo educacional, em particular, atestam a sua presença como ator político na cena social, histórica e política.”²³⁸

Posto isto, no presente capítulo pretende-se à luz da Lei nº 10.639/2003, identificar e analisar como os conteúdos relacionados à História da África e cultura africana e afro-brasileira se materializaram nas coleções didáticas referendadas nesta pesquisa. Para tanto, na análise das coleções, procedeu-se a divisão nos seguintes temas: “diáspora africana”, representada por meio de textos sobre a escravidão, tráfico Atlântico, quilombos, rebeliões escravas, movimentos atuais de luta contra o preconceito e segregação racial; “mulheres negras”, representadas por meio de textos sobre a situação das mulheres negras no Brasil colonial e sobre o movimento feminista; “África”, por meio de textos sobre a origem das civilizações, Egito Antigo e o colonialismo no século XIX; e, “Imagens” que contempla fotografias e gravuras de personagens negros.

É oportuno esclarecer, que essa divisão de caráter didático e bastante limitada tem como base os conteúdos apresentados nas coleções didáticas.

²³⁸ GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, 2012, p. 741.

4.1 Diáspora africana nas coleções didáticas

A palavra diáspora, inicialmente foi atribuída ao povo judeu, e “expressa a dispersão de povos por motivos políticos, econômicos ou religiosos.”²³⁹ O uso do termo começou a ser empregado nos estudos da história e culturas negras a partir do final da Segunda Guerra Mundial, surgiu particularmente, ligado aos estudos acadêmicos sobre o pan-africanismo e internacionalismo negro, conforme Edwards (2017).

Para Gilroy (2001), a diáspora redefine as culturas e identidades negras, que não podem ser apartadas da experiência da escravidão moderna. Segundo ele, “nós poderemos então ver não a ‘raça’, e sim formas geopolíticas e geo-culturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem.”²⁴⁰

A diáspora africana, diz a respeito das culturas estabelecidas fora do seu território original que transcenderam modelos culturais impostos reinventando e fortalecendo identidades em contextos de resistência, mantendo viva, em alguns casos a esperança do retorno²⁴¹. “Em qualquer caso, as culturas sempre se recusaram a ser perfeitamente encurraladas dentro das fronteiras nacionais. Elas transgridem os limites políticos.”²⁴²

O Brasil foi o país que recebeu o maior número de africanos na condição de escravizados e o território em que por mais tempo permaneceu sob o regime escravocrata. A História do Brasil se confunde com a História da diáspora africana na América, se tornou um país de dimensões continentais, também, pela diáspora.

4.1.1 A diáspora africana na Coleção Viver, Aprender

Os volumes de Ciências Humanas: História e Geografia têm os conteúdos divididos em quatro capítulos, sendo dois capítulos para cada componente curricular. Assim, para o

²³⁹ LEWIN, Helena. Ressonância e dissonância judaicas: a diáspora e o exílio como objetos do literário. Arquivo Maaravi: **Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**. Belo Horizonte, v. 3, n. 4, mar. 2009, p. 4.

²⁴⁰ GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001, p. 25.

²⁴¹ A esse respeito ver, SOUZA, Mônica Lima e. **Entre margens**: o retorno à África de libertos no Brasil 1830 – 1870. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal Fluminense, 2008. ROCHA, Ilana Peliciari. O retorno dos ex-escravos do Brasil para a África: historiografia, séculos XVII-XIX. In: **REVISTA UNIARA**, v.16, n.2, dezembro 2013. Disponível em:

<<http://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/65/44>>

²⁴² HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende ... et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 35, 36.

componente curricular de História, o primeiro volume (6º ano) tem 23 páginas, o segundo volume (7º ano) 24 páginas, o terceiro volume (8º ano) 27 páginas e o quarto volume (9º ano) 28 páginas. Em todos os volumes os conteúdos referem-se à História do Brasil e são divididos por temas que se relacionam com o tema geral de cada volume, conforme já descrito no capítulo 3. Entre um texto e outro são indicadas leituras complementares que nem sempre tem relação com o tema estudado e não há informações sobre as fontes bibliográficas utilizadas nos livros.

Na coleção não existe um capítulo específico sobre qualquer tema a respeito de África ou cultura afro-brasileira, apenas alguns textos que perpassam os capítulos. No total a coleção apresentou quinze textos relacionados aos três temas de análise propostos no início deste capítulo. Carolina Amaral e Denise Mendes foram as autoras dos textos dessa coleção.

O primeiro texto, cujo título é “O negro no Brasil: trajetórias e participações” divulga dados bastante inflacionados a respeito do quantitativo de africanos deportados para América, conforme a figura 24. Segundo estimativas de pesquisadores sobre o tema ao longo dos 350 anos do comércio escravo, tenham sido retirados da África cerca de 12,5 milhões²⁴³ de africanos. O texto traz ainda informações sobre a rota transatlântica, por onde foi realizado o transporte de africanos para América, principalmente das regiões da África Ocidental, África Centro-Ocidental e África Austral. Afirma-se, citando Kambegele Munanga, que as contribuições dos africanos no Brasil foram de ordem econômica, demográfica e cultural.

²⁴³ A esse respeito ver ELTIS, David e RICHARDSON, David. Os mercados escravos africanos recém-chegados às Américas: padrões de preços, 1673-1865. *Topoi*, Rio de Janeiro, nº 6, mar. 2003, pp. 9-46. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v4n6/2237-101X-topoi-4-06-00009.pdf>>

Figura 24: Tráfico transatlântico

Fonte: VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, 2009, 6º ano, p. 189

No mapa não foi feita referência à fonte, não apresenta legenda ou informações que ajudem a identificar seu objetivo, não há informação sobre o seu tipo e tão pouco se estabeleceu uma relação com o texto.

O segundo texto presente no segundo volume, “O tráfico de escravos: da África ao Brasil”, destaca as diferentes formas de escravidão praticadas na África distinguindo-as do modelo escravocrata brasileiro. “Entre os povos de origem banto, a escravidão representava uma alternativa para a aquisição de mão-de-obra, além de ser uma forma de aumentar o séquito das autoridades locais.”²⁴⁴ Apresenta informações sobre o comércio de escravos entre líderes africanos e europeus, indicando o baixo valor cobrado pelos africanos nessas transações. Essa informação se alinha com uma historiografia tradicional que afirmava uma relação desigual no comércio de escravos entre lideranças africanas e europeus, onde o primeiro recebia sempre pouca compensação. A esse respeito, Herbert Klein assegura que:

²⁴⁴ CARVALHO, Flávia Maria de. Diáspora africana: travessia atlântica e identidades recriadas nos espaços coloniais. In: **MNEME** – Revista de Humanidades, 11 (27), 2010, p. 14.

Ao lado de mitos como o suposto baixo custo dos escravos, a literatura tradicional salientava a posição dependente dos comerciantes africanos no tráfico. Pensava-se que os preços cobrados pelos escravos eram baixos e constantes, que o tráfico fora dominado por europeus e que os africanos eram observadores passivos de todos os processos. Mas, ao contrário, todos os estudos demonstram que a mistura de bens que compunha o preço de cada região tendia a variar com o tempo e refletia a transformação das condições de oferta e procura. Assim, os comerciantes africanos ajustavam sua demanda de bens respondendo às condições do mercado.²⁴⁵

Conforme o texto, as estimativas sobre o número de africanos trazidos forçosamente por meio do tráfico, foi de 4 milhões, número equivalente ao comumente divulgado pelos pesquisadores do tema. Outra informação foi a respeito das condições de viagens dos escravos nos navios negreiros, informando que a bordo das referidas embarcações, “sofriam violência, eram mal alimentados e frequentemente contraíam doenças, que matavam muitos, antes mesmo do desembarque.”²⁴⁶ Com relação aos índices de mortalidade nos navios negreiros, Eltis, Behrendt e Richardson (2000) identificaram para o período de 1519 a 1867 um percentual de 13,2% a menos no número de desembarques de africanos na América comparado ao número de embarques na África.

E por fim, o texto informa que a cultura afro-brasileira é fruto da junção de várias culturas africanas e das imposições culturais dos europeus, que traz uma memória de luta e resistência. “As transformações culturais seriam um imperativo da sobrevivência e indispensáveis para resistência dos escravos africanos e seus descendentes.”²⁴⁷ Junto ao texto foi utilizado um mapa com a identificação dos locais de embarque na África e de desembarque no Brasil, com a indicação das rotas utilizadas no comércio transatlântico. Contudo, as autoras desse texto didático, não informaram aos leitores que a África tem uma história anterior ao tráfico de escravos e nada informaram a respeito dos diversos grupos étnicos da África que chegaram ao Brasil.

O terceiro texto “As culturas africanas” é parte do primeiro volume, nele as autoras discorrem sobre os reinos africanos pouco referendados nos LDs, apresentam informações sobre o Império de Kush, o Império de Gana e o Império de Mali. As informações são breves e limitam-se a indicar o local e o período em que esses impérios existiram. Citam a cultura iorubá, na região da atual Nigéria, porém, nada mencionam da riquíssima oralidade e mitologia desse grupo e menos ainda, da relação desses povos com a formação da cultura afro-brasileira. “As histórias dos iorubás, dos haussás, dos umbundos ou kicongos deveriam

²⁴⁵ KLEIN, 1989, p. 9.

²⁴⁶ VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, 2009, Vol. 2, p. 202

²⁴⁷ REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**: a história do levante dos malês em 1835. Edição revisada e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 310.

estar tão próximas de nós quanto a história de Portugal ou da Europa. Nossa ancestralidade encontra conexões profundas em ambas as partes da fronteira atlântica que nos toca.”²⁴⁸

A escravidão e formas de resistências são os temas mais recorrentes nos LDs desta coleção, somando um total de dez textos, apenas no primeiro volume não foram encontrados textos relacionados aos temas e o segundo volume apresentou maior quantidade de textos, seis ao todo.

No segundo volume, o primeiro texto “A escravidão no Brasil colonial” discorre sobre o uso da fotografia como fonte de estudo da História, particularmente da escravidão. O texto é acompanhado de uma fotografia em preto e branco que retrata um senhor à frente e ao fundo cinco escravos, a fotografia é de 1860 e foi tirada por Militão Augusto Azevedo, um dos mais importantes fotógrafos brasileiros do século XIX.

Figura 25: A escravidão no Brasil colonial

Fonte: VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, 2009, p. 200

A partir da imagem foi proposto um conjunto de perguntas com o objetivo de possibilitar ao aluno identificar o período retratado na fotografia e as pessoas presentes na cena.

O segundo texto “2008, o ano de grandes reflexões para população negra”, trata-se de um pequeno excerto de um artigo homônimo, de autoria de Maria Bernadete L. da Silva, Diretora de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro da Fundação Cultural Palmares, o texto faz referência aos 120 anos da Lei Áurea e da continuidade da luta pelo fim das desigualdades entre brancos e negros no Brasil.

²⁴⁸ OLIVA, Anderson Ribeiro. A invenção dos iorubás na África Ocidental. Reflexões e apontamentos acerca do papel da história e da tradição oral na construção da identidade étnica. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 27, n. 1/2/3, jan-dez 2005, p. 173.

As resistências ao trabalho escravo e a luta contra o racismo e por direitos iguais foram abordados no segundo volume por meio dos textos, “Os quilombos: o caso de Palmares”, “Abolição e trabalho livre no Brasil”, “A Revolta dos Malês e outras formas de resistência ao regime escravista” e “As ações afirmativas na sociedade atual”. O primeiro texto traz informações sobre como se constituíram os quilombos no Brasil e a maneira como se organizavam, com destaque para o Quilombo de Palmares. Informou sobre os remanescentes de quilombos, estimando em 2300 o número de agrupamentos existentes hoje no país. Segundo a Fundação Palmares, responsável pela certificação quilombola, existe hoje no Brasil 2890 comunidades remanescentes de quilombos com título de certificação. Ao final do texto foram colocadas duas pequenas ilustrações de Jean Baptiste Debret, com o objetivo de mostrar a resistência cultural dos africanos em território brasileiro.

Figura 26: Resistência cultural africana

Fonte: VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, 2009, p.215.

No Brasil, a dominação cultural sobre os africanos escravizados e libertos, particularmente a exercida pela igreja, acabou por forjar a constituição de novas identidades. Nessa direção, “os reis negros, presentes em quilombos e grupos de trabalho, mas

principalmente em irmandades católicas, serviram de importantes catalisadores de algumas comunidades e foram centrais na construção de suas novas identidades.”²⁴⁹

Os capoeiras, frequentemente denominados como desordeiros foram alvos de dura repressão e prisões. No entanto, à medida que aumentavam as perseguições à sua prática, mais ela se manifestava. “A persistência do fenômeno, mesmo diante das fases de maior perseguição, aponta para complexos mecanismos de reprodução acionados nos subterrâneos daquela sociedade.”²⁵⁰

No segundo texto, afirma-se que a abolição da escravidão foi consequência da resistência dos escravos e do movimento abolicionista, e que a Lei Áurea não alterou a condição social dos ex-escravos e não dirimiu o preconceito. Mesmo, reconhecendo que o fim da escravidão não foi uma concessão da Princesa Isabel e das elites, não foi feita nenhuma referência à pressão popular e as diversas estratégias utilizadas pelos escravos para conquista de alforrias e que por sua vez no momento da assinatura da referida lei o contingente de escravos era relativamente baixo.

No texto seguinte o tema é a “Revolta dos Malês”, nele é feito um brevíssimo histórico deste episódio, com informações dos nomes de alguns envolvidos, a data que seria realizado o levante e o local. Sobre esse episódio, Reis (2003) afirma que, embora tivesse curta duração, foi o levante urbano de escravos e ex-escravos africanos, mais sério ocorrido na América e seus efeitos foram duradouros na sociedade escravocrata.

Ainda neste texto, as autoras citaram a Conjuração Baiana e a Balaiada como exemplos de movimentos contestatórios em que houve a participação de negros. Entretanto, em nenhum dos movimentos mencionados foi oferecido ao leitor, estudante da EJA, informações que pudessem ajudá-los na compreensão desses episódios num contexto mais amplo da luta contra a escravidão no Brasil. E tampouco se esclareceu sobre a especificidade de cada movimento, colocando-os numa mesma moldura.

O quarto texto “As ações afirmativas na sociedade atual”, destaca a atuação do Movimento Negro na luta pelo fim da desigualdade entre brancos e negros na sociedade brasileira, associando às suas ações a implantação das políticas afirmativas. Consoante a isso, enumerou os espaços conquistados pela população negra, anteriormente negados, por meio das políticas afirmativas. As ações afirmativas trazem em si a pedagogia da diversidade, que por sua vez produz saberes, conforme Gomes (2011).

²⁴⁹ SOUZA, Marina de Mello e. Catolicismo negro no Brasil: santos e minkisi, uma reflexão sobre miscigenação cultural. In: *Afro-Ásia*, 28, 2002, p. 128.

²⁵⁰ SOARES, Carlos Eugenio Líbano. *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 2002, p. 145.

No terceiro volume, o texto “A resistência negra após a abolição: o exemplo da Revolta da Chibata” discorreu sobre os movimentos de luta dos negros contra a situação de desigualdade no pós-emancipação, remonta à Revolta da Chibata ocorrida em 1910, como exemplo de resistência e luta. “Em 1910, 2 mil integrantes da Marinha brasileira, que na época era uma das três maiores do mundo, organizaram um levante no qual tomaram navios de guerra na Baía de Guanabara.”²⁵¹ Informou que a maioria dos rebelados eram negros e mulatos e que o marinheiro João Cândido estava à frente do levante. Esclareceu a respeito do desfecho do levante, da prisão de João Cândido e da sua condição social por ocasião de sua morte. Por fim, mencionou as homenagens *post mortem* ao “Almirante Negro” líder da Revolta da Chibata. Parafraseando Oliva (2009), poucas linhas para muitas histórias.

O texto “Principais conquistas do movimento negro” compõe o quarto volume da coleção, nele foram apresentadas algumas conquistas do Movimento Negro no Brasil, como a Lei nº7. 716/1989 que define os crimes resultantes de preconceito de cor ou de raça, o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, o 13 de maio como Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo e a Lei nº10. 639/2003, que tornou obrigatório no currículo oficial o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Outro texto presente neste volume “Da capoeira ao hip-hop”, as autoras descreveram brevemente as formas de resistência durante a escravidão e no período atual. Com relação à capoeira afirmaram que se trata de “luta coreográfica, foi uma das manifestações culturais que mais desempenhou o papel na construção de identidade e de resistência negra no Brasil.” Para Soares (2002), a construção social e cultural da capoeira no século XIX demonstrou sua capacidade de resistência às perseguições, afirmando ainda, que os capoeiras participantes das maltas eram figuras de destaque dentro da comunidade escrava. Como exemplo de resistência atual, a cultura *hip hop* foi apresentada como um movimento de cultura periférico majoritariamente negro. “Desde que chegou ao país, o *hip-hop* adquiriu um caráter social. Embora seja esposado pelos negros, ele também tem penetração nos setores da juventude branca marginalizada que vive na periferia dos principais centros urbanos do país.”²⁵² No texto, as informações sobre a capoeira e o *hip hop* são breves, o que por um lado, pode dificultar ao aluno da EJA, compreender esses movimentos como práticas de resistência em determinados contextos, e por outro, pode representar para o professor a busca por maior aprofundamento sobre o tema para o

²⁵¹ VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, 2009, vol. 3, p. 231

²⁵² DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007, p. 120.

desenvolvimento do trabalho em sala de aula ou talvez, decida por discutir o tema superficialmente.

De acordo com os critérios eliminatórios estabelecidos no Edital do PNLD EJA 2011:

Neste segmento de ensino fundamental, o livro didático deve contribuir para o desenvolvimento dos conceitos de História, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, períodos, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, evidência, causa, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação.²⁵³

Neste caso, os conceitos de encadeamento, períodos, tempo, semelhança, diferença e interpretação foram pouco explorados no texto didático.

4.1.2 A diáspora africana na Coleção Tempo de Aprender

Os livros de História da coleção *Tempo de Aprender* têm uma proposta metodológica por temas com conteúdos sobre História do Brasil e História Geral. No final de cada volume são feitas indicações de leituras complementares e a indicação das referências bibliográficas utilizadas na obra. Em todos os volumes de História não há um capítulo específico sobre a África e sim pequenos textos presentes em alguns capítulos. A autoria dos textos didáticos ficou sob a responsabilidade da Professora Edimar Araújo e do Professor José Wagner.

Sobre a diáspora africana o texto “Os nossos ancestrais africanos”, presente no terceiro volume, indica as origens dos escravos africanos trazidos para o Brasil, estimando em cinco milhões o número de cativos desembarcados no país.

²⁵³ BRASIL, 2009, p.55

Figura 27: Origens dos escravos trazidos para o Brasil

Fonte: TEMPO DE APRENDER, História, 2009, vol. 3, p. 189

Segundo os autores a escravidão africana foi praticada por mais de três séculos e esclareceram que:

Para os europeus, todos os povos diferentes deles eram considerados inferiores. Aqui, os portugueses entendiam que os africanos, que vieram obrigados, eram animais irracionais e não tinham alma, religião e cultura. Enfim, para os europeus, os escravos não passavam de objetos, mercadorias e, quando chegavam à América, eram registrados e marcados para venda. [...]

A classe dominante, na época fazia uso de algumas práticas para impedir a organização dos negros africanos escravizados contra eles. Por exemplo, evitavam deixar juntos escravos de mesma origem porque sabiam que a diversidade linguística, étnica e cultural entre diferentes grupos aumentava a dificuldade para que se organizassem.²⁵⁴

Os autores concluíram o texto afirmando que os escravos encontravam-se isolados do contato com outros do mesmo grupo, dessa forma, não possuíam referência de identidade e de cultura. Não ignorando as agruras da escravidão, porém, vale destacar que durante o período escravocrata no Brasil, os escravos africanos criaram espaços de “autonomia e de vitalidade próprios que resultaram na elaboração de uma cultura escrava singular”.²⁵⁵ De outra maneira,

²⁵⁴ TEMPO DE APRENDER, História, 2009, vol.3, p. 190

²⁵⁵ WISSENBAACH, Maria Cristina Cortez. **Sonhos africanos, vivências ladinas**: Escravos e forros em São Paulo (1850 – 1880). São Paulo: Hucitec, 1998, p. 87.

“os cativos desenvolveram estratégias de resistência que se refaziam constantemente ao sabor das circunstâncias.”²⁵⁶

Este tema é o mais recorrente nos livros de História desta coleção, na soma foram computados sete textos. O primeiro texto “Ser escravo no Brasil”, se resume a algumas linhas que descrevem o escravo como uma mercadoria, um indivíduo sem direitos e, constantemente castigado. “O irônico desta assertiva, que tem o mérito de denunciar a marginalização dos negros, é que ela enfatiza apenas este aspecto, tornando-o absoluto e tendendo a negar a luta empreendida por tantas pessoas para conquistar suas liberdades [...]”.²⁵⁷ A concepção que os autores do texto didático têm sobre experiência escrava se revela como a de uma categoria fixa e imutável.

O texto “A escravidão não foi só africana” traz à luz informações sobre outras formas de escravidão praticadas em diferentes épocas, cita os exemplos da Grécia e Roma antiga, e destaca que na História da África houve três tipos de escravidão a tradicional, a realizada pelos árabes e a praticada pelos europeus. Com relação às diferenças, afirma-se que:

No Egito, nas demais regiões da África Negra e nos impérios orientais, houve principalmente, a escravidão doméstica. [...].
[...]. O ser humano virava escravo na Idade Antiga por várias razões, por exemplo, contração de dívidas, prisioneiro de guerra, prática de algum crime. [...]
Já na escravidão negra ocorrida no continente americano, populações africanas eram escravizadas por suas metrópoles européias, e esses escravos eram comercializados na América, servindo de mão de obra para mineração e a agricultura e serviços domésticos.²⁵⁸

No fio deste texto, identifica-se a ausência de informações sobre a escravidão de africanos praticada pelos árabes. Para conformar a distinção entre os tipos de escravidão, os autores utilizaram-se das premissas de Aristóteles e Cheik Anta Diop.

A escravidão na América, particularmente no Brasil, foi alvo de maior atenção, num determinado trecho do texto, os autores informaram que por mais de três séculos os escravos sustentaram a economia do país, eram as “mãos e pés” do Brasil. Contudo, afirmaram que:

Além da dureza e do excesso de trabalho, os escravos sofriam castigos e torturas físicas, pois a visão dos senhores – que era corroborada com a igreja – era a de que os escravos não tinham alma e eram comparáveis aos animais. [...]
Em nosso país, a escravidão durou enquanto foi uma força produtiva lucrativa. Como aconteceu no final da Idade Antiga, o escravo foi sendo substituído quando,

²⁵⁶ MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **Crime e escravidão**: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888. Editora Brasiliense: São Paulo, 1987, p. 8.

²⁵⁷ XAVIER, Regina Célia Lima. **A conquista da liberdade**: libertos em Campinas na segunda metade do século XIX. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1996, p. 16.

²⁵⁸ TEMPO DE APRENDER, História, 2009, vol.4, p. 208, 209, 210

economicamente, tornou-se muito caro, sobretudo na lavoura cafeeira durante o segundo reinado. [...]

O escravo serviu enquanto possibilitou a produção de mercadorias a baixos preços para o mercado europeu. Agora tornara-se um empecilho para o crescimento desse mesmo mercado.²⁵⁹

Ao afirmarem que a igreja corroborou com a escravidão, os autores ignoram os “limites temporais e os critérios de relativismo, fazendo com que o aluno visualize uma história na qual todos devem ter como valores e referências de vida os padrões ocidentais atuais.”²⁶⁰ De acordo com o Edital do PNLD EJA 2011, as obras didáticas de História não devem conter anacronismos,

em atribuir razões ou sentimentos gerados no presente aos agentes históricos do passado, interpretando-se, assim, a História em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas. Trata-se, com efeito, de distorção grave, que compromete totalmente a compreensão do processo histórico.²⁶¹

E ao atribuírem o fim da escravidão à expansão capitalista, ignoram a ação do movimento emancipacionista e negam aos negros a responsabilidade na luta contra a escravidão, conforme Azevedo (2004).

O texto “Resistência negra” apresenta breves informações sobre a formação dos quilombos no Brasil, com destaque para o Quilombo de Palmares, considerado o de maior relevo, e em algumas linhas, menciona-se a Revolta dos Malês como outro exemplo de resistência negra. Menciona ainda a “influência” da cultura africana na alimentação, na dança, na música, na literatura, religião, dentre outros no Brasil. Noutro sentido, a cultura afro-brasileira não é o mero resultado da influência das culturas africanas que aqui se estabeleceram, ela é a própria cultura africana recriada e ressignificada no contato com outras culturas. Silva (2010), em sua análise afirmou que a paisagem brasileira se assemelhava as paisagens africanas, ainda mais parecidas graças a circulação de numerosa espécies vegetais vindas pelo Índico e Atlântico. Por sua vez, o censo nacional de 1872²⁶² apurou que africanos escravos, livres e seus descendentes somavam 58% da população total do país.

No texto “O Estatuto da Igualdade Racial em debate”, afirma-se que no país foi muito difundido o mito da democracia racial e que isso acabou por mascarar a realidade desigual entre brancos e negros e o preconceito. A partir dessa afirmação, os autores indicam que as

²⁵⁹ TEMPO DE APRENDER, História, 2009, vol. 4, p 219

²⁶⁰ OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 3, 2003, p. 448.

²⁶¹ BRASIL, 2009, p. 55.

²⁶² Mais informações ver: Recenseamento do Brasil em 1872. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v1_br.pdf

reações contrárias a essa situação se fizeram presentes na história do Brasil, principalmente a partir das ações do movimento negro, com as conquistas recentes como a política de cotas e a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial. É importante dizer, que embora, o título do texto possa induzir a uma expectativa a respeito da leitura e análise do referido documento, logo se desfaz ao se constatar o vazio, nenhum trecho do Estatuto é abordado no texto. Em outras palavras, o texto não apresenta quaisquer informações sobre o Estatuto.

Por fim, nos textos “O sonho norte-americano” e “África: luta, lágrimas e esperanças”, os autores informaram sobre os regimes segregacionistas nos Estados Unidos e na África do Sul, menciona-se a existência de leis que apartavam brancos e negros em ambos os países. Martin Luther King e Nelson Mandela são referidos nos textos como líderes pacifistas na luta contar a segregação. O texto termina com a indicação de que os movimentos encampados por esses líderes conduziram a mudanças substanciais tanto nos Estados Unidos como na África do Sul. Contudo, o texto não avança em explicitar as diferenças entre a segregação nesses países e no Brasil e em informar a existência de outros grupos com outras formas de ação e mobilização contra as políticas de segregação.

4.1.3 Diáspora africana na Coleção EJA Mundo do Trabalho

Os textos didáticos do componente curricular História desta coleção foram escritos por Fábio Barbosa que optou por uma abordagem de inspiração marxista dos acontecimentos históricos. Na coleção, privilegiou-se uma História de vertente européia alinhada a uma organização linear da escrita. Nessa concepção, os conteúdos são “organizados em uma linha cronológica, que reconstruirão as realidades passadas, principalmente os relacionados aos fatos políticos considerados mais relevantes em dado contexto.”²⁶³ De acordo com Schaff (1995), a percepção histórica e a explicação do processo histórico são resultados do condicionamento social das opiniões dos historiadores que apresentam diferenças subjetivas.

A História do Brasil está presente somente no LD do 4º Termo (9º ano), não existe um capítulo específico sobre a África e cultura afro-brasileira e no conjunto foram encontradas algumas informações a esse respeito em trechos de alguns textos sobre outros temas, por exemplo, ao escrever sobre a expansão do capitalismo europeu o autor mencionou brevemente a exploração sobre as colônias africanas. Assim, apenas um texto, ainda que curto, fala

²⁶³ MOURA, Aline de Almeida. **A arte de escrever histórias**: Experimentos contemporâneos de historiografia literária. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013, p. 56.

diretamente da África. Com relação às imagens, foram contabilizadas uma gravura e uma charge do século XIX, um mapa sobre o colonialismo na África, um mapa com a cronologia de independência das nações africanas, um mapa sobre o tráfico negroiro e um mapa político da África.

No texto “A colonização do Novo Mundo”, o autor indica que, “a tendência ao trabalho compulsório: sobretudo nas colônias de exploração, observava-se uma dominância do trabalho forçado, prevalecendo o trabalho escravo, realizado em sua maioria por africanos capturados e trazidos para o continente.”²⁶⁴ Afirma que o trabalho escravo constituiu um sistema articulado conhecido como sistema colonial.

Figura 28: Rotas do tráfico negroiro – século VII - XIX

Fonte: EJA MUNDO DO TRABALHO, História e Geografia, 4º Termo, 2012, p. 96

De acordo com o texto, a escravização do africano se justificava pois,

se na América Portuguesa, por exemplo, os nativos (“índios”) fossem escravizados e vendidos pelos próprios colonos, os lucros desse negócio ficariam entre os traficantes da colônia (“brasileiros”) e não chegariam à metrópole. Mas como o

²⁶⁴ EJA MUNDO DO TRABALHO, História e Geografia, 4º Termo, 2012, p. 96

objetivo do sistema era levar riqueza para a metrópole, e o seu mecanismo principal era o comércio, o tráfico de escravos africanos feito por mercadores europeus se impôs como tendência dominante.²⁶⁵

Num sentido diverso, dentre outros fatores, é preciso considerar a resistência dos povos indígenas contra as tentativas de escravização, o posicionamento contrário da Igreja Católica e a necessidade de expansão da produção açucareira com mão de obra especializada, visto que os africanos haviam tido experiência com essa atividade nas colônias portuguesas na Ilha da Madeira e litoral africano. Houve, inclusive, segundo Rodrigues (1995), na primeira metade do século XIX discussões no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) em torno da necessidade de “civilizar” os índios para empregá-los em substituição à mão de obra escrava africana.

No texto “Balanço da independência”, apresenta breves informações sobre alguns movimentos contestatórios anteriores e posteriores à emancipação política do Brasil. Nele, afirma-se que:

No geral, as revoltas regionais no Período Imperial levantaram-se contra o poder central, situado no Rio de Janeiro, e só não foram mais radicais porque nenhuma delas questionou a escravidão. Antes mesmo da independência, a Inconfidência Mineira, liderada por Tiradentes, revelou esse limite: com exceção de seu líder, possivelmente nenhum dos conjurados se opunha à escravidão.²⁶⁶

Neste caso, é oportuno citar a Conjuração Baiana de 1798, movimento que defendeu a instauração de uma república no Brasil e que congregou setores da baixa e média sociedade soteropolitana, e que como sugere Valim (2007), para alguns historiadores que se debruçaram sobre o tema, o movimento teve a participação de escravos e ex-escravos, defendendo inclusive, o fim da escravidão.

No texto “A permanência da escravidão”, o autor informa que no projeto de independência do Brasil para garantir a integridade nacional e o apoio das oligarquias agrárias optou-se pela manutenção do regime escravocrata. Em 1822 o Brasil contava com elevada população escrava, a maior do continente americano, por seu turno, se constituiu como o território com maior concentração de africanos fora da África.

A despeito do fim da escravidão, no texto “Escravidão e capitalismo” fez-se a seguinte ilação:

²⁶⁵ EJA MUNDO DO TRABALHO, 4º Termo, 2012, p. 97

²⁶⁶ Ibid. p. 112.

A abolição da escravatura no Brasil interessava à Inglaterra, que exerceu muita pressão para que isso ocorresse. Como explicar que a Inglaterra, que em séculos anteriores foi um dos principais participantes no tráfico negreiro, explorando o trabalho escravo em diversas colônias americanas, se transformaria em defensor mundial da abolição no século XIX?²⁶⁷

A resposta a essa indagação se deu da seguinte forma:

Em uma sociedade escravista, como a do Brasil, a compra de produtos industrializados era pequena e se restringia a produtos de luxo, efetuada por uma minoria que concentrava os lucros da exploração do trabalho escravo. A maioria dos trabalhadores era composta de escravos e, portanto, estava excluída desse mercado, já que não recebia dinheiro para consumir. A manutenção da escravidão era, então, incompatível com o objetivo da Inglaterra de formar um mercado consumidor. Por isso, o país pressionou pelo fim do tráfico negreiro e, na sequência, pela abolição da escravidão.²⁶⁸

A revolução industrial na Inglaterra ocorreu, entre outros fatores, devido à expansão na produção e no comércio de mercadorias, “experimentada pela zona atlântica entre os séculos XVI e XIX. Foi sem sombra de dúvidas a mão de obra servil africana fornecida pelo tráfico de escravos que tornou possível esta extraordinária expansão.”²⁶⁹

Mais à frente justifica-se que o período de prosperidade das oligarquias agrárias com os negócios do café e a eminente possibilidade da mão de obra imigrante contribuíram com:

A redução da resistência à abolição, porém, não significou que o processo ocorreu sem luta: o movimento abolicionista é considerado uma das causas de mobilização do povo para a política no Brasil. Há incontáveis casos de fuga massiva de escravos e de diferentes formas de insurreição popular. Associações foram formadas, jornais editados e protestos realizados.

Quando a Lei Áurea foi decretada, em 13 de maio de 1888, a abolição já era um fato consumado na prática – e não um desejo exclusivo da princesa Isabel, regente do Brasil naquele momento em que assinou a lei.²⁷⁰

Contudo, não se pode afiançar à pressão inglesa a derrocada da escravidão no Brasil. Nesse caso, o autor é tributário de uma lógica que associa a extinção do trabalho escravo às demandas do capitalismo industrial, livre o ex-escravo se tornaria automaticamente um consumidor dos produtos ingleses. “Ou seja, postulando uma teoria de reflexo mais ou menos

²⁶⁷ EJA MUNDO DO TRABALHO, História e Geografia, 4º Termo, 2012, p. 117

²⁶⁸ Ibid.

²⁶⁹ INIKORI, J. E.. A África na história do mundo: o tráfico de escravos a partir da África e a emergência de uma ordem econômica no Atlântico. OGOT, Bethwell Allan (ed.). **História Geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 133.

²⁷⁰ Ibid. p. 122.

ornamentada pelo político e pelo ideológico, o que se diz é que a decadência e extinção da escravidão se explicam em última análise a partir da lógica da produção e do mercado.”²⁷¹

No desenredo do texto, em minguardas linhas foi feita referência a pressão abolicionista e a algumas ações praticadas pelos escravizados pelo fim da escravidão. De acordo com Oliva (2009), o emprego dos livros didáticos nas salas de aula se revelam instrumentos de significativa participação na construção das referências mentais e dos conhecimentos que estudantes e docentes carregam sobre os temas ali trabalhados, ou ali suprimidos.

4.1.4 Diáspora africana na Coleção São Paulo Faz Escola

A coleção tem uma proposta metodológica por Situações de Aprendizagem (temas), esse material apresenta nos cadernos do Ensino Fundamental 61 temas e nos Ensino Médio 48 temas num total de 109 temas. Com relação à África e cultura africana e afro-brasileira foram contempladas em oito temas nos cadernos do Ensino Fundamental e em quatro temas nos cadernos do Ensino Médio, o que equivale cerca de 12% dos conteúdos desse material didático. Os textos didáticos dessa coleção foram organizados por Sueli Funari e Mônica Lungov Bugelli.

Na situação de aprendizagem “Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão” presente no Caderno do Aluno do 7º ano é indicada uma atividade de leitura e a elaboração de um quadro-síntese de um pequeno texto sobre o Quilombo de Palmares. Segundo Reis (1996), depois de Palmares não se reproduziu no Brasil qualquer outra experiência de luta dos escravos que se aproximasse desse episódio.

No texto, informa as origens dos africanos escravizados deportados para o Brasil, reduzindo a diversidade dos diversos grupos étnicos em dois – angolas e congos.

Em outra Situação de Aprendizagem “A mineração no Brasil colonial” no texto “Trabalho escravo nas minas” apresenta-se a informação sobre a transferência da mão de obra escrava da região nordeste para região das minas, tráfico interprovincial, para abastecer a demanda de exploração dos minérios. Com isso, afirma-se que se desenvolveu uma cultura urbana local fortemente “influenciada” pela cultura africana.

No volume 3 (8º ano), a primeira Situação de Aprendizagem traz um breve texto intitulado “A Revolta dos Malês”, nele é apresentada a seguinte informação:

²⁷¹ CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Cia. Das Letras, 1990, p. 19.

Houve lutas dos revoltosos com a polícia e a Guarda Nacional, apoiadas pela elite baiana, que temia uma resistência generalizada dos escravos. Nesses confrontos, morreram 70 negros e 7 integrantes das tropas oficiais, que conseguiram deter o movimento.

Entre os sobreviventes, 200 negros foram processados e receberam penas diversas: 22 foram presos e condenados a trabalhos forçados, 44 condenados a açoite e 4 receberam a pena de morte e foram executados. Além disso, centenas de negros africanos foram expulsos do Brasil e retornaram à África.²⁷²

De acordo com o levantamento realizado por Reis (2003), estima-se que a população de Salvador em 1835 era de pouco mais de 65 mil habitantes, a soma de todos os negros e mestiços, fossem escravos ou não, representava 71,2% do total de habitantes. Ainda segundo esse levantamento, algo em torno de 500 africanos entre escravos e libertos participaram do levante. Desses, 231 foram processados e condenados as seguintes penas: 16 libertos condenados à prisão; 2 libertos e 6 escravos condenados as galés; 34 libertos deportados; 45 condenados a açoites; 3 escravos e 1 liberto condenados à morte; 28 escravos absolvidos; e, 49 escravos e 47 libertos com sentenças ignoradas. Com relação ao número de mortos não há um levantamento oficial. Comparando os números é possível perceber algumas discrepâncias com relação aos apresentados no texto didático.

Na segunda Situação de Aprendizagem desse volume com o título “O processo de abolição da escravidão” é composta por fragmentos das leis Eusébio de Queirós de 1850, do Ventre Livre de 1871, dos Sexagenários de 1885 e da Lei Áurea de 1888. Cabe salientar, que em seu conjunto as leis emancipacionistas advogaram pela “morte lenta” do sistema escravocrata em contraponto ao imediatismo do abolicionismo e que 1850 foi um divisor de águas na história da escravidão no Brasil. Com a proibição do tráfico de escravos interrompeu-se a renovação da população africana em território brasileiro com isso, em algumas regiões a população escrava começou a mudar sua composição étnica com a chegada de escravos de outras regiões, particularmente do nordeste e inflacionou o preço médio dos escravos no comércio interprovincial, conforme Karasch (2000). Posto isto, chama atenção no Caderno de Orientações as indicações de encaminhamento que deveriam ser tomadas pelo professor.

Comece esta Situação de Aprendizagem propondo a discussão das questões que abrem o tema. Em seguida, oriente os alunos a redigir as respostas como conclusão das discussões.

Os alunos devem associar a escravidão ao regime de trabalho no qual o trabalhador é considerado uma simples mercadoria, a totalidade do produto de seu trabalho pertence ao seu proprietário, que determina as condições de trabalho, e seu status servil deve ser vitalício e hereditário.²⁷³

²⁷² SÃO PAULO, Caderno do Aluno, História, Vol. 3, 2009, p. 6

²⁷³ SÃO PAULO, 2010, p. 84

Primeiro ponto a destacar é o caráter de receituário dado ao Caderno de Orientações, vale lembrar que esse material didático foi adaptado do ensino regular para EJA e como parte desse ajustamento se fez necessário a elaboração de um manual para “orientar” o professor. Dito de outra forma, “as chamadas Situações de Aprendizagem que dá nome às unidades de estudo do Caderno do Aluno são na prática a aplicação dos planos de aulas que constam do Caderno do Professor.”²⁷⁴ O segundo, a defesa de uma visão sobre o escravo associada a uma mercadoria pode colaborar para que o aluno tenha uma visão reificada do escravo. A teoria do escravo-coisa, “defende a idéia de que as condições extremamente duras da vida na escravidão teriam destituídos os escravos da capacidade de pensar o mundo a partir de categorias e significados sociais que não aqueles instituídos pelos próprios senhores.”²⁷⁵

A historiografia sobre a escravidão tem desvelado níveis de autonomia dos escravos e suas possibilidades de negociação em sociedades escravocratas como a brasileira. Assim, pesquisas com outras perspectivas²⁷⁶ de análises têm demonstrado, por exemplo, a existência de laços familiares entre os escravos e libertos, de estratégias de resistência e sobrevivência de escravos e libertos, de acordos envolvendo senhores e escravos para obtenção de alforrias, de acordo entre antigos senhores e seus ex-escravos para permanência em suas terras, entre outros.

Uma situação comum a muitos escravos foi a solidariedade recebida de pessoas contrárias a escravidão que poderia se materializar de diversas formas. Um exemplo dessa prática pode ser evidenciado na terceira Situação de Aprendizagem, presente no Caderno do Aluno do 2º ano do Ensino Médio.

²⁷⁴ GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. O ensino de História da África e cultura africana no Brasil a partir do material didático produzido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: a implantação da Lei 10.639. **II Seminário Internacional de Etnia, diversidade e formação**, Anais eletrônicos. UNIOESTE, Cascavel, 2014, p. 6.

²⁷⁵ CHALHOUB, 1990, P. 249.

²⁷⁶ Entre os trabalhos dessa nova historiografia, destacam-se, entre outros: SLENES, Robert Wayne. **Na senzala, uma flor – esperanças e recordações na formação da família escrava**: Brasil Sudeste, século XIX. 2ª ed. corrigida. Campinas: Editora da Unicamp, 2011; AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**: O negro no imaginário das elites século XIX. São Paulo: Annablume, 2004; CASTRO, Hebe M. Mattos de. Laços de família e direitos no final da escravidão. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **História da vida privada no Brasil**: Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 337 – 384; CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Cia. Das Letras, 1990; REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**: a história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. **Sonhos africanos, vivências ladinas**: Escravos e forros em São Paulo (1850 – 1880). São Paulo: Hucitec, 1998; DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Figura 29: Situação de Aprendizagem 3 – Abolição e imigração

A carta a seguir foi publicada no Brasil após a abolição da escravidão e relata uma situação comum a muitos escravos brasileiros nas últimas décadas do século XIX.

Leitura e análise de texto

São Paulo, 5 de janeiro de 1883.

Ilmo. Sr. João Clapp,

O portador desta é Francisco, o mais infeliz dos escravos dessa província, visto que pertence a um fazendeiro que não cessa de persegui-lo. Peço a Vossa Senhoria que o proteja e, se tiver ocasião, remeta-o para o lugar mais longe possível.

Sou com estima e consideração
De Vossa Senhoria
Amigo, criado e venerador
Antônio Bento de Souza e Castro.

Revista Ilustrada, 19 de maio de 1888, p. 2.

Fonte: SÃO PAULO, Caderno do Aluno, 2º ano Médio, vol. 4, 2009, p. 16

O remetente Antonio Bento de Souza e Castro²⁷⁷, formado no curso de Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Largo São Francisco, foi Promotor Público, Delegado de Polícia, Juiz e líder abolicionista em São Paulo na década de 1880. O destinatário João Fernandes Clapp²⁷⁸, foi comerciante na cidade do Rio de Janeiro, fundou em 1881 o *Club dos Libertos de Niterói*, em 1883 a *Escola Noturna Gratuita do Club dos Libertos* para educação dos libertos e no mesmo ano junto com José do Patrocínio fundou a Confederação Abolicionista, da qual foi presidente.

Na correspondência Antonio Bento solicita ao remetente que dê guarida em lugar seguro a Francisco, escravo fugitivo. A carta foi publicada após a assinatura da Lei Áurea, visto que em 1883 tal prática era proibida. A leitura desse documento possivelmente permite ao aluno da EJA identificar o contexto histórico da época e uma nova percepção dos meandros da escravidão. Contudo, documentos como esta carta, são pouco usuais nos LDs, e em particular nessa coleção.

No Caderno do Aluno volume 4 (9º ano) o texto “O contexto da luta”, de início esclarece o preceito constitucional que criminaliza o racismo no Brasil e em seguida apoiado

²⁷⁷ A esse respeito, ver: OTSUKA, Alexandre Ferro. **Antonio Bento discurso e prática abolicionista na São Paulo na década de 1880**. 2015. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História. São Paulo.

²⁷⁸ A esse respeito, ver: SANTOS, Cláudia Andrade dos. Projetos sociais abolicionistas: ruptura ou continuísmo?. In: REIS FILHO, Daniel Aarão (org.). **Intelectuais, história e política: Séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000, p. 54-74.

no discurso de Martin Luther King apresenta informações sobre o regime segregacionista nos Estados Unidos e a ação do movimento pacifista liderado por King na luta pelos direitos civis.

É importante dizer que em geral na literatura didática os movimentos de combate as leis segregacionistas nos Estados Unidos ficam restritos a um único movimento e a figura de Martin Luther King. Por um lado, figuras como James Baldwin, Malcom X, Rosa Parks, os Panteras Negras, entre outras são ignoradas, e por outro, o papel das lideranças negras no Brasil e as ações do Movimento Negro foram silenciadas nesse material didático.

O pensamento eugenista do século XIX foi brevemente abordado na Situação de Aprendizagem “Imperialismos, Gobineau e o racismo” no primeiro caderno do 3º ano do Ensino Médio. De acordo com o Caderno de Orientações, o professor deveria introduzir o tema com uma breve biografia do Conde de Gobineau e em seguida foi proposto ao aluno a leitura do texto e após a resolução de exercícios interpretativos.

A pequena biografia de Gobineau consta no Caderno de Orientações e os exercícios sugeridos aos alunos seguem a mesma padronização, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, que deveria a priori ser diferente para o aluno da EJA. Dessa forma, a proposta de aprofundar o assunto, como descrita no material, possivelmente ficou comprometida.

Figura 30: Situação de Aprendizagem 1 – Imperialismos, Gobineau e o racismo **Leitura e análise de texto**

Você sabia que já se pensou que a população brasileira miscigenada iria diminuir, gradativamente, até desaparecer, por volta do ano de 2140?

Durante o século XIX, as nações mais industrializadas do período partiram em busca de novos fornecedores de matérias-primas, novos mercados consumidores e, graças à acumulação de riquezas nestes países, também atuaram como credores de nações mais jovens e conturbadas, como o Brasil, por exemplo.

A suposta “superioridade do homem branco” servia como justificativa e motivação para que vastos territórios na África, Ásia, Oceania e América fossem dominados, direta ou indiretamente, por nações “mais desenvolvidas”. Muitos acreditavam que se tratava de um esforço, um sacrifício do homem branco em prol de povos atrasados e “pouco desenvolvidos”.

Retomemos a questão do desaparecimento da população brasileira miscigenada. O responsável por essa previsão foi um rapaz que viveu no Brasil e era amigo de D. Pedro II. Chamavam-no de Conde de Gobineau. Em 1873, logo depois que retornou para a França, após ter ficado um ano em nosso país, Gobineau publicou o ensaio *L’émigration au Brésil* (A emigração ao Brasil), no qual incentivava os franceses a vir para cá.

Leia um trecho desse artigo:

“A grande maioria da população brasileira é mestiça e resulta de misturas contraias entre os índios, os negros e um pequeno número de portugueses. Todos os países da América, seja no Norte seja no Sul, mostram hoje de uma maneira categórica que os mulatos dos diferentes graus só se reproduzem até um número limitado de gerações. A infecundidade não se apresenta sempre nos casamentos; mas os produtos vão gradualmente se mostrando doentios, tão pouco viáveis que desaparecem, seja antes mesmo de ter gerado crianças, seja deixando crianças que não podem sobreviver.”¹

¹ Conde de Gobineau. *L’émigration au Brésil*, 1873. Tradução Célia Gambini.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Fonte: SÃO PAULO, Caderno do Aluno, 3º ano Ensino Médio, vol. 1, 2009, p. 5

4.1.5 Diáspora africana na Coleção Cadernos de EJA

Como mencionado no capítulo 3, nessa coleção didática os conteúdos encontram-se distribuídos em forma de textos e não por capítulos. Na coleção, os textos em geral são oriundos de outros suportes, como revistas e *sites*, por exemplo. Sobre o tema em questão, identificaram-se dois textos. No Caderno 2 “Diversidade e trabalho”, esta presente o texto “Depoimentos de escravos brasileiros”, que apresenta a transcrição de um longo depoimento

feito por Mariano dos Santos, ex-escravo nascido entre 1870 e 1880 concedido ao estudante do curso História Fernando de Mello.

Figura 31: Depoimentos de escravos brasileiros

E: Como era sua vida na fazenda, no tempo da escravidão?

M: Era trabaiano!! De cedo à noite. Era no enxidão, de cedo à noite. Só largava de noite. Comendo em cuia de purungo; em coquinho de madeira. Racionado, ainda! Não era comida, assim, como agora. Era os poquino, os poquino. E o feitor ali. Nós não tinha tempo de descansar as cadera, nem dez minuto que (*como*) agora.

E o feitor ali, com o bacaiu que agora dizem chicote, mas naquele tempo eles diziam bacaiu.

E: Na hora do trabalho, um escravo podia conversar com outro?

M: Não!!!

E: Só de noite?

M: Só de noite e ainda poquino. Porque o senhor vê que a pessoa que bate (*trabalha*) o dia todo, quando chega a noite, o corpo tá cansado.

Fonte: CADERNOS DE EJA, Diversidade e Trabalho, Caderno do Estudante, 2007, p. 9.

Esse depoimento foi extraído do livro *Depoimento de escravos brasileiros*, de Mario José Maestri Filho. A partir da leitura do depoimento de forma coletiva e individual foi sugerido aos alunos que respondessem a um conjunto de questões. A atividade proposta teve como objetivo refletir a respeito da escravidão, da memória, das relações entre o presente e o passado e formas de pertencimento. A proposta da atividade contempla o estabelecido no Parecer CNE/CP 003/2004, onde assegura-se que:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.²⁷⁹

²⁷⁹ BRASIL, 2004, p. 11

O depoimento de Mariano dos Santos foi indicado para os alunos do Nível II da EJA (do 6º ao 9º ano) e além do componente curricular de História foi orientado seu uso nas áreas de Língua Portuguesa, Geografia e Economia Solidária²⁸⁰.

Outro texto presente nesse caderno intitulado “Os quilombos”, apresenta informações sobre os descendentes de quilombolas espalhados pelo Brasil. Fala dos Calungas de Goiás, dos moradores do Quilombo do Cafundó em Salto de Pirapora em São Paulo, dos núcleos rurais de Valença e Campinho no Rio de Janeiro e das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira em São Paulo. Esse texto foi indicado para os alunos da EJA do Nível I e II (do 2º ao 9º ano) e foram propostas atividades com o objetivo de reconhecer, debater e valorizar a identidade dos quilombolas e da população de origem africana, de modo geral, na história do Brasil. Nesse sentido, como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.²⁸¹

Esse texto também foi indicado para as áreas de Língua Portuguesa, Ciências e Economia Solidária com o pressuposto de um esforço de colaboração entre os professores.

4.1.6 Diáspora africana na Coleção ENCCEJA

Nos livros da Coleção *ENCCEJA* cada capítulo (texto básico) corresponde a uma determinada habilidade a ser atingida. Dessa forma, cada livro é composto por nove textos que compreendem as nove habilidades que servem de referência para avaliação do *ENCCEJA*. Com relação ao tema “Escravidão e resistência”, identificou-se um texto intitulado “O valor da memória” de autoria de Denise Gonçalves de Freitas no livro do Ensino Fundamental. De acordo com as orientações presentes no Livro do Professor, o objetivo do texto seria o de possibilitar o “reconhecimento da importância do patrimônio cultural, da preservação da

²⁸⁰ A área Economia Solidária é voltada para educação de jovens do campo, particularmente para o programa ProJovem Campo - Saberes da Terra.

²⁸¹ BRASIL, 2004, p. 12.

memória e das identidades nacionais, como uma maneira de desenvolver o respeito à diversidade cultural, tão rica em nosso país”.²⁸²

Figura 32: Capítulo 3- O valor da memória

Hoje é um dia que vou marcar no meu caderno; você me deu oportunidade de falar de minha fé, de minha mãe, de minha gente e de minha raça. Nunca ninguém me perguntou nada. E eu nunca pude contar nada para ninguém. A minha própria vida ficou mais clara. Venha sempre que puder. Venha comer feijão com couve.

BERNARDO, Teresinha. *Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 1998

APRESENTAÇÃO

Esse depoimento que você acabou de ler é de dona Sebastiana, mulher negra, moradora da cidade de São Paulo, para o livro *Memória em Branco e Negro, Olhares sobre São Paulo*, escrito por Teresinha Bernardo.

Relembrar, reviver o passado, segundo Dona Sebastiana, deixa a vida mais clara.

O que significa uma vida mais clara?

Para dona Sebastiana, deixar a vida mais clara é contar sobre sua fé (sua religião), sua mãe (que é a família dela), sua gente (que são seus conhecidos e amigos) e sua raça. Contar significa retomar fatos, acontecimentos.

Lembrar, relembrar.

Muitas vezes, o exercício de contar permite que relembremos detalhes, costumes, comportamentos, permite deixar a vida mais clara, permite que saibamos quem somos e como somos.

Para dona Sebastiana, ter falado sobre ela e sobre a história parece tê-la deixado mais feliz.

Neste capítulo, vamos tratar um pouco dessa vontade, dessa necessidade, dessa alegria de retomarmos nossa memória, de compartilharmos com outros as nossas lembranças, as imagens de outros tempos, de como eram a nossa terra, nossos costumes, tudo isso envolvendo também histórias de nosso país.

Vamos estudar juntos a necessidade que um grupo tem de retomar a sua memória, a sua história, para atingir um objetivo particular: provar o direito à propriedade de um determinado trecho de terra.

Fonte: Adaptado do ENCCCEJA, História e Geografia, Livro do Estudante, Ensino Fundamental, 2006, p. 44

O contato com o depoimento de dona Sebastiana possibilita aos estudantes jovens, adultos e idosos compreenderem que as histórias individuais são componentes da história coletiva com suas diferentes temporalidades, que não se confunde com o tempo cronológico. Nessa perspectiva, a apreensão do tempo como um conjunto de vivências humanas e a memória como parte de um patrimônio cultural de determinados grupos e sociedades. De outra parte, “somos parte da narrativa do outro, como o outro é parte da nossa narrativa.”²⁸³

Na sequência do capítulo foi apresentado o texto “Terras quilombolas” com informações a respeito dos remanescentes de quilombolas do Vale do Ribeira em São Paulo. Nele, explica-se a origem do termo quilombo e problematiza seu uso em território brasileiro. Conforme o Caderno do Professor, o objetivo da atividade com este texto foi o de identificar o

²⁸² ENCCCEJA, Caderno do Professor, Ensino Fundamental, 2003, p. 83.

²⁸³ SILVEIRA, Regina da Costa. Condição humana e identidade em Balada de amor ao vento, de Paulina Chiziane. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras** da Universidade de Passo Fundo, v. 27, n. 1, 2011, p. 83.

caminho percorrido pelos remanescentes quilombolas do Vale do Ribeira, para adquirirem o direito à propriedade da terra.

Figura 33: Capítulo 3 – Terras quilombolas

TERRAS DE QUILOMBOLAS	
<p>No Vale do Ribeira, em São Paulo, existe um grupo de descendentes de ex-escravos que vivem numa área remanescente de quilombos, ou seja, numa área onde antes existia um quilombo. Observe abaixo, no mapa, o detalhe assinalado em azul, que corresponde ao Vale do Ribeira. Ao lado, o mapa do Brasil, para você poder localizar os estados de São Paulo (SP) e Paraná (PR), que ficam na região Sul-Sudeste do país.</p> <p>A primeira coisa que você deve estar se perguntando é: o que é, afinal de contas, um quilombo?</p> <p>Pois bem, a palavra brasileira “quilombo” é originária da língua banto, falada por povos africanos que vieram para o Brasil, trazidos pelos portugueses para serem escravos. O povo banto vivia na África, em territórios que se dividem, atualmente, entre Angola e Zaire. A palavra</p>	<p>surgiu quando grupos de diferentes povos, brigando pelo poder, eram expulsos de suas comunidades, unindo-se a outros grupos de outras comunidades que também haviam sido expulsos. Essa união entre esses grupos diferentes era chamada de <i>quimbundo</i>, que no Brasil se aportuguesou para quilombo.</p> <p>Bem, e no Brasil? Para que foi usada a palavra quilombo?</p> <p>No Brasil, os índios e negros foram vítimas da escravidão. A escravidão durou mais de 300 anos. Os negros eram trazidos da África para trabalharem aqui no Brasil, em fazendas, nas minas de ouro e nas cidades.</p> <p>A escravidão terminou, oficialmente, no ano de 1888, com a Lei Áurea. Mas, durante todo o período em que existiu a escravidão, os negros lutaram de várias formas contra ela.</p>

Fonte: ENCCEJA, História e Geografia, Livro do Estudante, Ensino Fundamental, 2006, p. 45

A respeito do termo quilombo “derivaria de kilombo, uma sociedade iniciática de jovens guerreiros mbundu adotada pelos invasores jaga (ou imbangala), estes formados por gente de vários grupos étnicos desenraizada de suas comunidades.”²⁸⁴

Os textos desse capítulo inserem-se na terceira habilidade proposta para o livro de História e Geografia, que afirma a importância de se compreender o patrimônio cultural e respeitar a diversidade étnica. Destacando-se que,

nesse caso de o estudante dominar saberes diversos, relativos a diferentes campos das Ciências Humanas, que ressaltem a questão do respeito à diversidade de manifestações culturais pertencentes aos mais variados grupos étnicos e que, simultaneamente, o despertem para a valorização e o respeito por seus patrimônios. Por exemplo, espera-se que o estudante seja capaz de reconhecer a presença de comunidades quilombolas no Brasil e a necessidade premente de respeitar o território e a cultura das mesmas como premissas intrínsecas à sobrevivência dessas comunidades.²⁸⁵

Para ilustrar as condições dos escravos no deslocamento da África até os portos brasileiros, a autora utilizou-se de dois fragmentos que descrevem essa situação à época:

²⁸⁴ REIS, 1996, p. 16.

²⁸⁵ ENCCEJA, História e Geografia, Ciências Humanas e suas Tecnologias, livro do Professor Ensino Fundamental e Médio, 2002, p. 45

Figura 34: Capítulo 3 – Tráfico transatlântico

*Embarcam-se, anualmente, cerca de 120.000 negros da costa da África, unicamente para o Brasil, e é raro chegarem a seu destino mais de 80 a 90 mil. Perde-se, portanto, cerca de 1/3 durante uma travessia de dois meses e meio a 3 meses. Reflita-se sobre a impressão cruel do negro diante da separação violenta de tudo que lhe é caro, sobre os efeitos do mais profundo abatimento ou da mais terrível exaltação de espírito em associação com as **privações** do corpo e aos sofrimentos da viagem... Os escravos são aí amontoados de encontro às paredes do navio e em torno do **mastro**; onde quer que haja lugar para uma criatura humana... Todos, principalmente, nos primeiros tempos de travessia, têm algemas nos pés e nas mãos e são presos uns aos outros por uma comprida corrente...*

*A falta d'água é a causa mais freqüente das revoltas dos negros, mas ao menor sinal de **sedição**, não se distingue ninguém; fazem-se impiedosas descargas de fuzil nesse **antro** **atravancado** de homens, mulheres e crianças.*

Texto 1 – RUGENDAS, Johann-Moritz. *Viagem pitoresca através do Brasil*. Tradução de Sergio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1989. (Coleção Reconquista do Brasil. 3. Série; v. 8). A primeira publicação desta obra foi em 1835.

*Depois que todos eles desfrutaram por algum tempo das delícias do ar puro, foi-lhes trazida água para que bebessem. Foi nesse momento que toda a extensão do seu sofrimento se tornou pavorosamente **patente**. Eles todos se atiraram como loucos sobre a água. (...) Eles se debatiam e brigavam uns com os outros para conseguir um gole do precioso líquido, como se tivessem endoidecido ao vê-lo. Não há nada que faça sofrer tanto os escravos, durante a travessia, do que a falta de água (....) Certa vez sucedeu que um navio vindo da Bahia zarpou sem que, por esquecimento, a água fosse trocada; já em alto mar descobriu-se, para horror de todos, que os barris estavam cheios de água salgada. E todos os escravos a bordo morreram...*

Texto 2 – WALSH, Robert. *Notícias do Brasil* (1828-1829). Tradução de Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1985. (Coleção Reconquista do Brasil. Nova série; v. 74-75). Título original: News of Brasil in 1828 and 1829.

Fonte: ENCCEJA, História e Geografia, Livro do Estudante, Ensino Fundamental, 2006, p. 47

Os dois fragmentos foram sucedidos por questões interpretativas que objetivaram despertar a percepção do aluno para dura e desumana situação dos escravos durante o período do tráfico transatlântico e no limite, identificar que diante de tal situação em território brasileiro, restava ao escravo criar formas de resistência e sobrevivências diversas, dentre elas a formação dos quilombos. Informando que a criação dos quilombos ocorreu mesmo após o fim da escravidão, dada as condições de abandono, preconceito e desigualdade enfrentada pela população negra após a abolição.

Nos textos subseqüentes, foram apresentadas informações sobre o quilombo do Calunga na Chapada dos Veadeiros no interior de Goiás e sobre o território quilombola do Vale do Ribeira. As informações destacam aspectos atuais dos moradores dessas áreas, particularmente do Vale do Ribeira. Propõe ao aluno uma atividade investigativa com base em informações contidas no depoimento de uma moradora de área remanescente de quilombo com o objetivo de perceber a importância da história oral para retomada da memória de luta de um grupo contra a escravidão.

Por fim, cita o artigo 68 da Constituição Federal de 1988, que reconhece a propriedade definitiva da terra aos remanescentes das comunidades dos quilombos.

No geral, os textos e as atividades propostas nesse material didático estão em acordo com os preceitos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos ao afirmar que educação escolar “deve possibilitar um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual.”²⁸⁶

4.2 História da África nas coleções didáticas

Segundo o Parecer CNE/CB 2004 a História da África deve ser tratada numa perspectiva positiva, articulada com a história dos afro-descendentes no Brasil. Nessa perspectiva, deverá abordar temas relacionados ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória, a história da ancestralidade e religiosidade africana, a história dos reinos pré-coloniais do Mali, do Congo e do Zimbábue, a história dos núbios, egípcios e dos diversos grupos étnicos, o colonialismo na perspectiva dos africanos, as lutas pela independência e a formação compulsória das diásporas africanas.

Hegel em sua Filosofia da história afirmou que a África era um continente sem história, Hugh Trevor-Hoper, considerou que a África teria uma história a partir da chegada dos europeus, afirmações que revelam menos um conhecimento histórico e mais posicionamentos políticos e ideológicos. Noutros termos, “ao menos até a chegada dos europeus, que com eles terão feito aportar, eufemisticamente é certo, a historicidade, mas mesmo assim completamente tributária e atrelada à História do demiurgo fundador – os europeus.”²⁸⁷

O campo científico do saber histórico foi se constituindo sob paradigmas teóricos que os validam tanto na aceitação ou rejeição de determinadas histórias. “De certa forma, o estudo da África é marcado por uma espécie de pecado original, tendo em vista o papel objetivo que desempenhou na história da colonização.”²⁸⁸ Por sua vez, “a África enquanto ideia e

²⁸⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000, P. 8.

²⁸⁷ FURTADO, Cláudio Alves. O continente africano e a produção africana do conhecimento. **Revista Latino-Americana de Estudos Avançados**, v.1, n.1 jan./jun. 2016 p. 121.

²⁸⁸ HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista de Ciências sociais**, n. 80, 2008, p. 155.

enquanto conceito, historicamente, serviu e continua servindo de argumento polêmico para o Ocidente, na sua fúria em marcar sua diferença contra o resto do mundo.”²⁸⁹

Para Kzerbo (2010), a história da África escrita pelas mãos dos não-africanos reverberou um panorama irreal do território e dos africanos. Assim, indica que:

Com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro.²⁹⁰

Conforme o autor, “não se trata de um revide, mas de mudar a perspectiva, de uma historiografia eurocêntrica, para uma historiografia africana construída a partir da tomada de consciência autêntica sobre a África, [...]”.²⁹¹

Estudos recentes mostram que a partir da Lei 10.639/2003 os LDs passaram a conferir maior espaço em suas páginas à história da África, os avanços são tímidos considerando-se o espaço destinado à história da Europa nesses manuais. Dessa forma, pretende-se identificar que espaço tem tido a história do continente africano nas coleções didáticas da EJA e de que forma esta representada. Esses mesmos estudos têm divulgado que em geral os LDs abordam a África sob a perspectiva das diásporas e do colonialismo, raramente sob o ponto de vista da sua história. Corroborando com essa assertiva, indentificou-se que de todas as coleções analisadas nesta pesquisa, somente as coleções *EJA Mundo do Trabalho* e *São Paulo Faz Escola* apresentaram textos sobre a África. Nas duas coleções, as referências ao continente africano ocorrem a partir do colonialismo europeu, o que pode representar para o aluno da EJA a idéia de que no período anterior a esse fato inexistia uma África. Em outro exemplo, muito comum na literatura didática, é referir-se a África tendo como horizonte o Egito Antigo, e ainda referir-se a esse território como berço da humanidade e não avançar nas informações.

²⁸⁹ MBEMBE, Achille. O tempo que se move. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 24, 2015, p. 370.

²⁹⁰ KI-ZERBO, Joseph. **Historia Geral da África I: Metodologia e pré-história**. 2 ed. revisada, Brasília: UNESCO, 2010, p. xxxii.

²⁹¹ PAULA, Benjamin Xavier de. Os estudos africanos no contexto das diásporas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 5, n. 11, out. 2013, p. 132.

Feierman (1993) invocou aos historiadores que se atentassem mais às vozes africanas. O mesmo pode ser dito a aqueles que produzem manuais didáticos. É preciso descolonizar o currículo e os LDs ou conforme Santos (2010), descolonizar o saber.

4.2.1 A História da África na Coleção EJA Mundo do Trabalho

O texto “Partilha do mundo” faz alusão ao imperialismo na Ásia e na África, no caso africano, faz referência à Conferência de Berlim de 1884 que celebrou a partilha do continente entre as nações européias. Para ilustrar o episódio foi utilizado um mapa da África de 1914, figura 35, com a representação dos territórios tomados pelos europeus. Mais adiante afirma-se que, “a colonização da África fomentou o racismo: muitos colonizadores justificaram sua empreitada com ideias de superioridade racial.”²⁹² A esse respeito, Mudimbe (2013) afirma:

Devido à estrutura colonizadora emergiu um sistema dicotômico e com este surgiu um grande número de oposições paradigmáticas: tradicional versus moderno; oral versus escrito e impresso; comunidades agrárias e consuetudinárias versus civilização urbana e industrializada; economias de subsistência versus economias altamente produtivas.²⁹³

Estrutura colonizadora etnocêntrica respaldada nas teorias racialistas do século XIX que dispunha de um aparato ideológico, “como as exposições universais, verdadeiras vitrines do progresso que levavam as massas a se identificar com o Estado e a nação imperiais, conferindo justificação e reconhecendo legitimidade à missão civilizadora européia na África.”²⁹⁴

²⁹² EJA MUNDO DO TRABALHO, História e Geografia, 2º Termo, 2012, p. 150

²⁹³ MUDIMBE, 2013, p. 18

²⁹⁴ HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005, p. 78.

Figura 35: Partilha da África - 1914

Fonte: EJA MUNDO DO TRABALHO, História e Geografia, 2º Termo, 2012, p. 148

Em seguida, o autor esclareceu que a divisão geográfica do continente africano seguiu os ditames do colonizador, algo que pode ser observado em muitas linhas retas que estabeleceram fronteiras entre alguns países. Para complementar essa informação, utilizou-se o mapa político da África, justificando que a divisão da África não respeitou a história nem os vínculos étnicos locais e como resultado muitas etnias ficaram divididas em alguns países e outras, inimigas juntas num mesmo território.

Os dois mapas colaboram para compreensão desse episódio e no LD apresentam boa qualidade de impressão, o que colabora para uma boa visualização dos alunos da EJA. Entretanto, novamente, nenhuma referência foi feita aos movimentos de resistência ao colonialismo e não informou sobre os territórios africanos da Abissínia e Eritreia que permaneceram independentes durante o imperialismo.

Sob o título “Descolonização da África”, o texto presente no livro do 3º Termo (8º ano), apresenta informações sobre o processo de independência das nações africanas, cita a Conferência de Bandung realizada na Indonésia em 1955 que reuniu 29 líderes da África e da Ásia, como um importante passo para o fim do colonialismo nesses territórios. Margarido

(1980) chama atenção para o uso de determinados termos, como “descolonização”, que para além da semântica denotam um esvaziamento da ação do sujeito.

Por fim, para complementar as informações do texto foi apresentado outro mapa com a cronologia de independência dos países africanos.

Figura 36: Cronologia de independência dos países africanos

Fonte: EJA MUNDO DO TRABALHO, História e Geografia, 3º Termo, 2012, p. 134

Em resumo, os LDs de História dessa coleção têm como eixo central o “trabalho” e a partir dele a tentativa de estabelecer relações com os temas estudados, nos livros do 6º ao 8º ano privilegiou-se uma História de matriz europeia, particularmente, grandes eventos como a Revolução Industrial, Revolução Francesa, Comuna de Paris, capitalismo e comunismo. De maneira geral, o continente africano foi pouco referendado e aspectos da história desse continente, como a Idade do Ferro Antiga na África Meridional²⁹⁵ foram sonegados. “O livro escolar é um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas e revela sempre, pelas

²⁹⁵ A esse respeito ver: Phillipson (2010) e Silva (2008).

suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade, sobre seu passado, seu presente e futuro.”²⁹⁶

4.2.2 A História da África na coleção São Paulo Faz Escola

No Caderno do Aluno em seu primeiro volume (6º ano) os temas se relacionam à Pré-história e a Antiguidade. Nesse caso, como em geral acontece nos LDs, o Egito tem espaço reservado. Nesse material, um pouco da história desse país foi contada na Situação de Aprendizagem “O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito Antigo”. Nela destaca-se a importância do Nilo para a civilização egípcia e apresenta o Egito como parte do continente africano. Contudo, o texto pouco avança a respeito da história desse país, privilegiando episódios como as enchentes do Rio Nilo. Ainda nesse volume sob o tema “África, o berço da humanidade” foi proposta a leitura e análise de um texto sobre a origem dos hominídeos.

Figura 37: Situação de Aprendizagem 3 – África, o berço da humanidade

Leitura e análise de texto

A história da África é tão rica e diversificada quanto a dos outros continentes, com destaque especial para o fato de a região ser conhecida como o berço da humanidade. Os chamados hominídeos, dos quais se originaram os seres humanos, habitaram a África, onde também viveram animais ancestrais de muitas das espécies atuais. Portanto, a diversidade do reino animal, imensa em todo o planeta, tem sua origem no continente africano. Os motivos disso são ainda controversos, mas a maioria dos estudiosos considera que tal fato se deveu às condições climáticas do planeta. Durante milhões de anos, a Terra conheceu resfriamentos, chamados de glaciações, que se alternavam com períodos de aquecimento. As áreas ao norte, que constituem a maior massa de terra do planeta, apresentam condições climáticas que variam muito. No continente africano, que se situa, em grande parte, próximo à linha do Equador, a vida animal teria se desenvolvido mais cedo e com maior diversidade.

Para alguns estudiosos, os hominídeos surgiram na floresta tropical a partir de algumas espécies de primatas. O desenvolvimento do uso das mãos, nessas espécies, pode ser associado à vida nas árvores, entre outros fatores. Numa das fases de mudança climática, com o avanço da savana, houve uma transformação na vegetação arbustiva. Com a vegetação rasteira, alguns desses primatas passaram a se deslocar mais no solo. Isso teria levado ao desenvolvimento dos pés, permitindo que andassem em posição ereta. As mãos já não eram necessárias para subir em árvores ou pular de uma para outra, por meio de cipós. Liberadas, passaram a servir como verdadeiros instrumentos.

Nem todos os pesquisadores, contudo, estão de acordo com essa teoria. O que parece certo é que as savanas africanas foram essenciais para o desenvolvimento dos hominídeos, por muitos milhões de anos.

Essas interpretações derivam da única fonte de informação que temos sobre esse longo período: os vestígios arqueológicos. O continente africano concentra uma grande quantidade de restos materiais muito antigos, sendo os principais os fósseis de esqueletos.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Fonte: SÃO PAULO, Caderno do Aluno, História, 6º ano, vol. 2, 2009, p. 25

²⁹⁶ BATISTA, 1999, p. 566

As informações no texto derivam da arqueologia e “graças a ela, admite-se, nos dias atuais, reconhecer que a África foi, com toda probabilidade, o berço da humanidade, palco de uma das primeiras revoluções tecnológicas da história, ocorrida no período Neolítico.”²⁹⁷

O texto apresenta informações sobre a África anteriores a presença europeia no continente, algo não muito comum nas coleções didáticas analisadas neste trabalho. Entretanto, no decorrer da Situação de Aprendizagem não houve aprofundamento sobre as informações contidas no texto.

Na Situação de Aprendizagem “Imperialismo e colonialismo” foi proposta ao aluno a leitura e comparação de dois mapas históricos sobre a ocupação do continente africano em 1830 e 1902. O objetivo da atividade foi o de identificar as mudanças ocorridas na conformação do continente após as invasões europeias. Nesse caso, o professor deveria fornecer informações prévias sobre a África antes e depois do colonialismo e auxiliar o aluno na leitura das legendas.

Figura 38: Situação de Aprendizagem 1- Imperialismo e colonialismo no século XIX

Fonte: SÃO PAULO, Caderno do Aluno, História, 9º ano, vol. 1 p. 7, 8

A Conferência de Bandung também foi referendada nesta coleção didática, por meio de um fragmento do documento redigido por ocasião do evento. Nele, estão expostos os dez

²⁹⁷ MOKHTAR, Gamal (Ed.). *História geral da África, II: África antiga* – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, p. XXIV

princípios de Bandung alinhados a defesa dos direitos humanos, a justiça e autodeterminação dos povos, a condenação ao racismo e ao colonialismo, a colaboração para o combate ao subdesenvolvimento, o não alinhamento aos blocos políticos ideológicos da Guerra Fria e a busca de vias diplomáticas para resolução de conflitos internacionais.

4.3 Mulheres negras nas coleções didáticas

A comunidade quilombola de Conceição das Crioulas²⁹⁸ fica no sertão central pernambucano, na cidade de Salgueiro a 550 quilômetros da capital Recife. De acordo com os relatos dos seus antigos moradores, a comunidade se estabeleceu no início do século XIX, por iniciativa de seis negras livres. No ano de 2000 foi fundada a Associação Quilombola de Conceição das Crioulas que fortaleceu a luta pelo direito à terra, contribuindo para construção de escolas e instalação de equipamentos públicos na comunidade e ajudou a implantar um sistema inovador de trabalho com artesanato de fibra de caroá que tem sido uma importante fonte de renda para a população local.

Os LDs de História contam pouco a respeito das comunidades quilombolas no Brasil e com menor frequência na EJA. Experiências como a da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas ainda são ignoradas nos LDs.

Nos diversos jornais da Imprensa Negra Paulista²⁹⁹ um expediente costumeiro nos meses de maio era a publicação de matérias alusivas à Lei Áurea. Em maio de 1935 o jornal *O Clarim*³⁰⁰ na sua edição de número 4, publicou uma matéria intitulada “A abolição e o pão”, que narrava a história “da cafuza Joanna Baptista, filha de uma índia, que sendo forra e, pois *senhora de si*, espontaneamente compareceu perante a autoridade judiciária, aos 19 de Agosto de 1780, na cidade do Pará com o objetivo declarado de vender-se”.³⁰¹ Joanna Baptista declara e o escrivão toma termo,

o seguinte. . . e como ao presente se achava sem pae e sem mãe que dessa pudesse tratar e sustentar assim para a passagem da vida como em suas moléstias, nem tinha meios para poder viver em sua liberdade, [...] assim o fazia ella outorgante de sua

²⁹⁸ A escolha do nome “Conceição” se deu como pagamento de promessa feita a Nossa Senhora da Conceição de construção de uma capela em sua homenagem, caso o pedido fosse atendido. Conseguida a “graça”, desde então o lugar ficou conhecido como Conceição das Crioulas. (SOUZA, 2010, p. 01)

²⁹⁹ No pós-abolição vários grupos de negros se organizaram em torno da publicação de jornais, para dar voz a essa população e combater o preconceito racial. Em seu conjunto bastante diverso esses jornais ficaram conhecidos como Imprensa Negra Paulista.

³⁰⁰ O Clarim Fundado na cidade de São Paulo em fevereiro de 1935, *Orgam da mocidade negra*, editado pelo “Departamento Intelectual do Clube Negro de Cultura Social”.

³⁰¹ REGO, Costa. A abolição e o pão. In: *O Clarim*. São Paulo, n. 4, maio de 1935, p. 4, grifos do autor

livre e espontanea vontade sem constrangimento de pessoa alguma tinha ajustado e contractado com o dito Pedro da Costa vender-se a si mesma por sua escrava. Como se tivera nascido de ventre captivo [...].³⁰²

Com o valor ajustado em 80 mil réis a ser pago da seguinte forma: quarenta mil réis em dinheiro e a outra metade em roupas e jóias. Joanna Baptista concretiza sua venda para o catalão Pedro da Costa. “Em posse do despacho, o tabelião lavra uma escritura pública de venda: dois soldados, vizinhos do comprador, são testemunhas, e Joanna Baptista, por não saber escrever, pede a um homem que assine por ela.”³⁰³ Uma cópia dessa escritura encontra-se no Arquivo Nacional da Torre do Tombo no Fundo Cadaval.

Histórias como a da cafuza Joanna Baptista possivelmente foram mais comuns do que se imagina durante o período da escravidão e pós-emancipação no Brasil. Mulher livre e iletrada compartilhava com outras mulheres libertas ou escravas, anseios pela sobrevivência num mundo da escrita, com estratégias variadas para consecução de seus planos, conforme Wissenbach (2012).

Nessa direção, a historiografia mais recente com diferentes perspectivas analíticas tem desvelado inúmeras experiências vividas por escravos, forros e libertos com suas práticas “ordinárias” no cotidiano da escravidão. De outra forma, “os historiadores da História Social da escravidão brasileira se voltaram para a história africana com o objetivo de aprofundar sua compreensão acerca dos africanos escravizados e que aqui viveram ao longo de mais de três séculos de escravidão”.³⁰⁴ Entretanto, os livros didáticos de História não contam essas experiências, continuam presos a uma visão tradicional de vitimização da escravidão.

As duas histórias que iniciam essa seção dizem um pouco a respeito de experiências distintas de mulheres negras³⁰⁵ que lançaram mão de estratégias variadas de luta pela sobrevivência. São micro-histórias reveladoras, referem-se a pessoas reais em situações vividas, como bem mostrou Graham (2005). Histórias como essas, precisam ser conhecidas pelos estudantes nas escolas e deveriam ser mais frequentes nos LDs que ainda são em muitos lugares o principal material de estudo utilizado em sala de aula.

³⁰² REGO, 1935, p. 4.

³⁰³ CUNHA, Manuela Carneiro da. Sobre a servidão voluntária, outro discurso: escravidão e contrato no Brasil Colonial. CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p.166.

³⁰⁴ MAGALHÃES, Juliana de Paiva. **Trajetórias e resistências de mulheres sob o colonialismo português**. 2016. Tese (Doutorado) – História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo 2016, p. 39.

³⁰⁵ Neste trabalho utilizou-se o termo mulheres negras de forma genérica para designar tanto pretas e pardas, jovens e adultas. Contudo, ser mulher denotará antes o ser gente do que um ser de características biologicamente significativas, conforme salientou Dias (1994)

Somente nos livros de duas coleções didáticas foram encontrados textos alusivos às mulheres negras, na Coleção *Viver, Aprender* e na Coleção *Cadernos de EJA*, nas demais coleções apenas algumas imagens. O que evidencia um completo silenciamento das questões de gênero e no caso da Coleção *Tempo de Aprender*, aprovada no PNLD EJA revela um desacordo com os critérios de avaliação do LD estabelecidos pelo MEC em conformidade com os princípios éticos e de construção da cidadania.

Reconhecer e tratar adequadamente a diversidade de gênero, considerando a participação de mulheres e homens em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, discutindo diferentes possibilidades de expressão de feminilidades e masculinidades, desmistificando preconceitos e estereótipos sexuais e de gênero, considerando o gozo dos direitos civis e políticos, visando à construção de uma sociedade não-sexista, não-homofóbica;

[...].

Promover a discussão das relações de gênero, das minorias sexuais, étnico-raciais, geracionais, entre localidades urbanas e rurais, das relações socioambientais, de preconceito, de discriminação e das violências correlatas, visando a superar preconceitos e discriminações.³⁰⁶

No caso das coleções *EJA Mundo do Trabalho*, *São Paulo Faz Escola* e *ENCCEJA*, que não passaram pelo crivo avaliativo do PNLD, contrariam a diversidade da EJA que abriga um grande número de mulheres negras, senão a maioria.

4.3.1 Mulheres negras na Coleção *Viver, Aprender*

Nos livros de História da Coleção *Viver, Aprender* foram encontrados dois textos alusivos à mulher negra, um no terceiro volume e outro no quarto volume, respectivamente do 8º e 9º anos. O texto “O movimento das mulheres negras”, presente no terceiro volume, as autoras afirmam que:

As mulheres, em geral, começaram a ampliar significativamente a sua participação no mercado de trabalho e nas decisões políticas e econômicas do país a partir da década de 1960. No entanto, quando falamos nas trabalhadoras negras, devemos lembrar que desde a época do regime escravista, quando exerciam trabalhos forçados, elas desempenharam ocupações fora das obrigações de “dona de casa”. Mesmo após a abolição, as negras continuaram a exercer trabalhos no ambiente da rua, como cuidar dos filhos e da casa das outras ou atuar como vendedoras.³⁰⁷

³⁰⁶ BRASIL, 2009, p. 33

³⁰⁷ VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, 2009, vol.3, p.244

Cabe esclarecer que as escravas, forras e libertas empobrecidas que atuavam no comércio ambulante, “adotaram a venda em tabuleiros não só como forma de resistir à pobreza e à escravidão, mas também como forma de sobrevivência diante das poucas oportunidades para a mão-de-obra feminina na época.”³⁰⁸ As vendeiras, como também eram conhecidas, enquadravam-se em qualquer condição jurídica e eram engajadas em contratos de aluguel, conforme Silva (2011). De outra parte, segundo Dias (1995), a prática do comércio entre escravas, livres e forras pode ser compreendida num contexto de diferentes focos de organização e circulação da sobrevivência.

Mais à frente o texto informa que:

Atualmente, as maiores lutas das mulheres negras são conseguir oportunidades iguais no mercado de trabalho e combater o preconceito. Diversos estudos mostram que as mulheres enfrentam dificuldades para conseguir trabalho e, quando encontram, ganham menos do que os homens que ocupam cargos semelhantes ou que têm a mesma escolaridade. Entre as mulheres negras, a situação se agrava.³⁰⁹

Esclarece que diante dessa situação, a mudança, passa pela organização das mulheres em coletivos de luta. O texto se encerra com exemplos de espaços ocupados por mulheres negras na sociedade brasileira, na televisão, nos três poderes, na música, na universidade, dentre outros. Afirmando que em parte esse fenômeno se deve as ações do movimento das mulheres negras.

O segundo texto “Nega Gizza, o lado feminino do rap” relata em poucas linhas a trajetória da *rapper* Giselle Gomes Souza, desde a infância pobre no subúrbio do Rio de Janeiro até a conquista de um importante prêmio de rap da América Latina.

Ambos os textos, pouco dizem a respeito das mulheres negras, que em geral, segundo as estatísticas, representam a maioria dos alunos nas classes de EJA espalhadas pelo Brasil.

4.3.2 Mulheres negras na Coleção Cadernos de EJA

Nessa coleção em três textos discute-se a situação da mulher negra no mercado de trabalho. No primeiro texto “Mulheres em desvantagem”, baseado em uma publicação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) de 8 de março de 2004, apresenta dados estatísticos a respeito das condições de trabalho, salários, responsabilidades familiares e desemprego

³⁰⁸ BONOMO, Juliana Resende. O tabuleiro afro-brasileiro: o abastecimento alimentar e a resistência das quitadeiras negras no Brasil do século XVIII. In: **Anais eletrônicos do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**, Santos, 2014, p. 1.

³⁰⁹ VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, 2009, vol.3, p.245

entre homens e mulheres. No que diz respeito às mulheres negras os dados indicam que a renda das famílias chefiadas por mulheres negras chega a ser 74% inferior à renda dos domicílios chefiados por homens brancos e que na maioria dos casos, essas trabalhadoras estão no setor de serviços, sem carteira assinada e, portanto, sem direitos garantidos pelas leis. As mulheres negras estão fortemente no trabalho doméstico, igualmente, não registrado.

De acordo com o Caderno do Professor, o objetivo do texto é permitir ao aluno refletir e confrontar conceitos de trabalho e identificar a denúncia da situação de desvantagem das mulheres no mercado de trabalho, particularmente das mulheres negras. Entende-se que é preciso dar publicidade à situação de desigualdade de gênero na sociedade brasileira para a tomada de consciência cada vez maior e o fortalecimento da luta pela tão propalada igualdade. No entanto, considera-se relevante que nos LDs as representações das mulheres e particularmente das mulheres negras dêem maior visibilidade as suas conquistas, que promovam o rompimento com imagens negativas recorrentemente divulgadas. Esse texto foi indicado para as áreas de Matemática, Educação Física, Língua Portuguesa e Economia Solidária.

No segundo texto “Conceição das Crioulas” foram apresentadas informações sobre o trabalho desenvolvido pelas moradoras da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), com a produção de peças artesanais de barro, caroá, palha e imbirá, que além de gerar renda, reafirmam a identidade étnica da população. E num segundo momento do texto, as informações versaram sobre o contingente de mulheres negras em atividades domésticas em todas as capitais do Brasil e sobre a desigualdade de acesso ao ensino superior em comparação com as mulheres brancas.

Figura 39: Atividade – Ser mulher negra e trabalhadora

<p>Descrição da atividade</p> <p>Dividir a turma em dois grupos e solicitar as seguintes atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O grupo 1 deverá ficar responsável pelo texto “Conceição das Crioulas” e o grupo 2 por “A trabalhadora negra”. 2. Os grupos deverão ler, interpretar e debater os textos. 3. Retirar as idéias principais dos textos. 4. Montar dois painéis com as palavras-chave do texto que expressam significados de ser mulher, negra e trabalhadora em diferentes momentos da história do Brasil: na atualidade e no período escravista. 5. Motivá-los a refletir sobre a condição da mulher, negra e trabalhadora: como era, o que mudou e o que permaneceu? 6. Solicitar que os dois grupos apresentem as suas produções ao restante da turma. 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Concluir coletivamente refletindo sobre os preconceitos enfrentados pela mulher, negra e trabalhadora. 8. Registrar, em um pequeno texto coletivo, as conclusões do grupo sobre o tema. <div data-bbox="841 531 1336 636"> <p>Materiais indicados: ▶ papel, pincéis, cd, aparelho de som</p> <p>Tempo sugerido: 2 horas</p> </div> <p>Resultados esperados: Reflexões e produção coletiva de texto sobre o tema.</p> <div data-bbox="841 762 1336 951"> <p>Dicas do professor: Música – “Kizomba”, Festa da raça. Samba enredo da Escola de Samba Vila Isabel, de Rodolfo/ Jonas e Luiz Carlos da Vila, Intérprete: Gera. Sugestões para trabalhar a questão ver em: <i>Didática e prática de ensino</i>, de Selva G. Fonseca (Papyrus). Filme – <i>Chica da Silva</i>, 1976. Diretor: Carlos Diegues.</p> </div>
---	--

Fonte: CADERNOS DE EJA, Mulher e Trabalho, Caderno do Professor, 2007, p. 2

A atividade teve como objetivo discutir a condição da mulher negra e trabalhadora no período escravista e atual. O texto também foi indicado para as áreas de Matemática, Geografia e Língua Portuguesa.

E por fim, no terceiro texto “História do trabalho feminino”, com referência no livro *História das mulheres no Brasil* de Mary Del Priore, apresenta informações sobre a presença feminina negra no pequeno comércio das vilas e cidades do Brasil colonial, particularmente das vendedoras de tabuleiro, que conforme indica foram retratadas em suas atividades ambulantes ou sob tendas, em desenhos e aquarelas de Rugendas e Debret no século XIX.

Figura 40: Negras de tabuleiro

Fonte: CADERNOS DE EJA, Mulher e trabalho, Livro do Aluno, 2007, p. 42

A gravura retrata uma atividade largamente difundida entre as mulheres africanas introduzidas no Brasil, seja na condição de escravas ou libertas. Segundo Silva (2011), o comércio volante também era exercido por alguns homens, no entanto, se constituía como um universo predominantemente feminino.

Segundo o texto, para complementar a renda algumas escravas foram empurradas para a prostituição muitas vezes pelos seus proprietários que agiam como verdadeiros “proxenetas” exigindo delas o jornal de todo dia de trabalho. A prostituição no Rio de Janeiro avolumou-se tanto que em 1867 o Conselheiro Luiz de Paiva Teixeira, então chefe de polícia apresentou representação junto à Câmara Municipal para criação de postura para penalizar os senhores ou alugadores de escravas que as aplicassem nesse “mister”, conforme Silva (1988).

4.4 Imagens sobre a África, africanos e afro-brasileiros nas coleções didáticas

O uso de imagens no estudo da História tem se revelado um território profícuo na interpretação de episódios históricos e se constituído num campo de pesquisa multidisciplinar. No ensino de História, para além da transposição didática, “as imagens são produzidas, apropriadas e significadas por uma relação complexa em que o saber acadêmico é um dos instrumentos próprios para o entendimento dessa fonte histórica.”³¹⁰ Contudo, no espaço escolar essa fonte histórica é ressignificada de acordo com o contexto em que é utilizada.

Nos LDs tem sido recorrente o uso de imagens, particularmente nos livros de História que segundo Bittencourt (2011), parece competir por espaços com os textos. Por outro lado, “de uma maneira geral, hoje as iconografias dos livros didáticos aparecem associadas a um texto escrito que procura criar uma afirmação verbal identificadora da informação não verbal.”³¹¹

De outra parte, cabe ressaltar que a função que as imagens ocupam em relação aos textos didáticos muitas vezes é meramente ilustrativa ou como forma de comprovar informações escritas, conforme Stroher (2012).

De acordo com Olim (2010), apoiada na teoria das funções da imagem e na natureza da sua intencionalidade, as imagens dividem-se em: motivadora, vicarial, catalisadora, informativa, explicativa, facilitadora, estética e comprovadora.

³¹⁰ PALHARES, Leonardo Machado. As ilustrações nos livros didáticos de história: reflexões sobre suas potencialidades como fonte para as pesquisas sobre ensino de história. In: **Revista História UEG** - Anápolis, v.2, n.2, p. 123-146, jul./dez. 2013, p. 124.

³¹¹ BUENO, João Batista G. Imagens visuais em livros didáticos de História. In: **RESGATE**, vol. XIX, n. 22 - jul./dez. 2011, p. 68.

A função motivadora é utilizada pelos professores e educadores em geral, quer com as imagens fixas, presentes nos manuais ou com as imagens animadas, recorrendo a sistemas de projeção (cinema e televisão). Com elas, pretende-se despertar a curiosidade e interesse dos discentes para os conteúdos cognitivos que vão constituir os objetivos da aula[...]

A função vicarial tem como objetivo apresentar aos alunos, de uma maneira indireta, elementos da realidade, que não podem ser observados in loco.[...]

A função catalisadora é frequente no ensino, utilizando-se a imagem como forma de provocar uma experiência didática, a fim de facilitar a aprendizagem, em virtude do poder que tem de reorganização do real. [...]

A função informativa visa à apresentação de uma série de elementos, tendo em vista fornecer informações concretas sobre eles, coincidindo em parte com a função vicarial. [...]

A função explicativa é também desempenhada pela imagem, quando sobrepomos nela, por exemplo, diversos códigos para explicar graficamente um processo, uma relação, uma sequência temporal. [...]

A função facilitadora redundante está quase sempre presente quando utilizamos imagens juntamente com texto, funcionando como complemento ou reforço da informação textual, pois, não só ilustra o conteúdo claramente manifestado no texto, mas também auxilia no entendimento e na atenção dada à página, pelo leitor.

A função estética está presente em alguns manuais, surge da necessidade de se alegrar uma página e tem como objetivo torná-los mais atraentes, de leitura mais agradável, permitindo um melhor equilíbrio estético da mancha gráfica e ajudando a quebrar a monotonia da leitura. A função comprovadora tem a finalidade de verificação de uma determinada ideia, processo ou operação.³¹²

Interessante observar a profusão de funções da imagem que pode oportunizar variados usos, interpretações e análises, sobretudo, as apresentadas nos LDs. Não obstante, “o apuro com que muitos livros didáticos vêm sendo confeccionados não corresponde, infelizmente, às riquezas que a percepção estética da imagem pode deflagrar.”³¹³

A presente seção objetiva, pois, apresentar as diversas imagens (fotografias e gravuras) de pessoas negras, utilizadas nos livros de História das coleções aqui analisadas, discutir os seus usos e a forma pela qual retrataram e associaram a determinados eventos a população negra.

4.4.1 Imagens sobre a África, africanos e afro-brasileiros na Coleção Viver, Aprender

Nessa coleção foram analisadas treze fotografias, sendo onze fotografias coloridas e atuais, uma fotografia em preto e branco do início do século XX e uma fotografia do busto do Rei de Ifê.

Com o objetivo de discutir a diversidade étnica no Brasil, as autoras do livro de Ciências Humanas do 6º ano, utilizaram-se de dois textos com informações genéricas sobre a

³¹² OLIM, 2010, p. 99-101.

³¹³ BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 72, ago. 2000, p. 23.

herança dos povos africanos, particularmente os de língua portuguesa na constituição da diversidade cultural brasileira. Maracatu, capoeira e acarajé foram citados como exemplos dessa diversidade, assim como muitas expressões e palavras presentes no vocabulário nacional. Com isso, informaram que muitas práticas culturais mantidas por gerações foram reconhecidas como patrimônio histórico brasileiro, nesse caso, para complementar o texto foram utilizadas duas fotografias, a primeira uma cena de capoeira e a segunda um tabuleiro de acarajés e quitutes.

Figura 41: Patrimônio cultural

Fonte: VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, Volume 1, 2009, p.186

Mais à frente, as autoras informaram a respeito de algumas festas populares tradicionais realizadas nas várias regiões brasileiras e propuseram uma atividade de leitura de imagens. Na atividade o aluno deveria identificar nas imagens elementos que evidenciassem as heranças culturais européia, indígena e africana. Todavia, além de apresentar pouca nitidez as imagens têm tamanho bastante reduzido.

Figura 42: Festas populares tradicionais

Fonte: VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, Volume 1, 2009, p. 187

A herança cultural nunca é estática, sempre é ressignificada e reapropriada podendo ser compreendida no âmbito da cultura como a construção de identidades próprias. De outra parte, essa coleção, não apresentou imagens sobre as religiões de matrizes africanas praticadas no Brasil.

A imagem do busto do Rei Ifé (figura 43) ilustra o texto “culturas africanas”, com informações sobre os impérios de Kush, Gana e Mali, destacando a cultura iorubá, entretanto, não há informações a respeito das tradições que fizeram de Ifé o centro de formação dos reinos iorubá. “A primazia de Ifé na história Ioruba vem de vários fatores. Seu fundador, Oduduwa, veio, dizem, do céu ou de Meca; seus filhos e netos criaram todos o outro Estado ioruba.”³¹⁴ Por outro lado, o uso de imagens como a do busto do Rei Ifé, “são importantes instrumentos na representação das formas arquitetônicas, das religiosidades, artes e filosofias africanas.”³¹⁵

³¹⁴ ALAGOA, E. J.. Do delta do Níger aos Camarões: os fon e os ioruba. OGOT, Bethwell Allan (ed.). **História Geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 527.

³¹⁵ OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino de História da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, DF, 2007, p. 454.

Figura 43: Busto do Rei Ifé

Fonte: VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, Volume 1, 2009, p. 201

Como parte do texto “Resistência negra após a abolição: o exemplo da Revolta da Chibata” foi utilizada uma fotografia em preto e branco de João Cândido no momento em que lia o manifesto dos marinheiros que depois seria enviado ao Presidente da República Hermes da Fonseca. Nesse caso, a imagem pode ser entendida como complemento do texto, embora, por se tratar de cópia de uma foto desgastada pelo tempo, seria interessante apresentá-la num tamanho maior do que a apresentada no livro.

Figura 44: João Cândido

Fonte: VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, Volume 3, 2009, p.231.

As mulheres pouco foram lembradas tanto nos textos como nas imagens desta coleção, em especial as mulheres negras, representadas apenas em duas fotografias. A primeira fotografia é da Filósofa, militante do Movimento Negro e Diretora do Geledés Instituto da Mulher Negra Sueli Carneiro. A imagem foi utilizada como complemento do texto.

Figura 45: Sueli Carneiro

Fonte: VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, Volume 3, 2009, p. 245

A segunda fotografia é de Giselle Gomes Souza, ou Nega Gizza, natural do Rio de Janeiro. Giselle conquistou espaço num território pouco frequentado por mulheres, o mundo dos *rappers*. Em 2001 a *rapper* venceu o Hutuz, o mais importante prêmio de rap da América Latina, na categoria Demo Feminino. A fotografia foi acompanhada de uma pequena biografia da artista e da letra de uma das suas músicas intitulada “Caminhada 2”. Como atividade foram propostas algumas questões de análise da letra da referida música, outros aspectos relacionados ao pertencimento racial da *rapper* e ao enfrentamento do machismo na sociedade e em particular nesse estilo musical não foram problematizados. A fotografia e a letra da música foram inseridas no tema “Urbanização ou favelização”.

Figura 46: Rapper Nega Gizza

Fonte: VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, Volume 4, 2009, p. 209.

A fotografia do rapper MV Bill em um evento comemorativo do Dia Nacional da Consciência Negra foi utilizada para ilustrar um texto em que foram apresentadas algumas conquistas do Movimento Negro.

Figura 47: Rapper MV Bill

Fonte: VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, Volume 4, 2009, p. 202.

A próxima imagem abre o segundo capítulo “Visões do Brasil contemporâneo: um olhar sobre a periferia” do livro do 9º ano. No pequeno texto ao lado da figura, as autoras esclarecem que o uso do termo “periferia” pode se referir a lugares próximos das divisas de municípios ou mesmo no centro, que pode abrigar barracos e cortiços, ou casas em bairros com pouca estrutura. Informam que as periferias no Brasil e no mundo são distintas e originam uma “identidade periférica”.

Figura 48: Um olhar sobre a periferia

Fonte: VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, Volume 4, 2009, p. 203

No texto, não foram apresentadas informações sobre a população moradora das periferias, que em sua imensa maioria é negra e de origem nordestina e a imagem poderia ter sido explorada na sua função informativa, pois contém elementos que possibilitam entender heterogeneidade que abarca as periferias. Segundo levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Promoção e Igualdade Racial (SMPIR) da Prefeitura de São Paulo, com base nos dados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os bairros extremos das zonas sul e leste de São Paulo são os que apresentam maior número de afrodescendentes. Em Parelheiros, na zona sul da capital, o percentual de negros é de 57,1%, enquanto em regiões nobres como no distrito de Pinheiros é de apenas 7,3%. O bairro do M'Boi Mirim, na zona sul é o segundo com a maior concentração de negros na cidade com 56% da população. E o distrito de Vila Mariana é o segundo mais branco, com apenas 7,9% de afrodescendentes. Os distritos de Cidade Tiradentes e Guaianases, na zona leste, aparecem na terceira e quarta posição, com 55,4% e 54,6% respectivamente. Na sequência aparecem Itaim paulista com 54% e Cidade Ademar com 52,1%.

A figura 49 apresenta imagens colocadas junto ao texto “Movimentos sociais: a periferia se afirma”.

Figura 49: Movimentos culturais na periferia

Fonte: VIVER, APRENDER, Ciências Humanas, Volume 4, 2009, p.211, 213 e 216.

As imagens foram utilizadas para complementar as informações do texto, no entanto, com exceção da terceira imagem, as outras não apresentam indicação dos locais retratados nas fotos.

De acordo com os critérios eliminatórios para o componente curricular de História contido no Edital do PNLD EJA 2011, no que se refere às ilustrações, será observado se a coleção didática:

- apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação como os desenhos, fotografias e reproduções de pinturas;
- apresenta ilustrações que exploram as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História;

· apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciada sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico.³¹⁶

Em conformidade com a observação, descrição e análise das ilustrações apresentadas nessa coleção, pode-se afirmar que em parte estão em desacordo com os critérios de avaliação estabelecidos pelo PNLD EJA.

4.4.2 Imagens sobre a África, africanos e afro-brasileiros na Coleção Tempo de Aprender

Nos livros de História dessa coleção foram analisadas sete fotografias coloridas e atuais, uma fotografia em preto e branco da segunda metade do século XX e quatro gravuras do século XIX. Na primeira figura, a cena foi utilizada para realização de um exercício sobre direitos e cidadania. Os autores esclareceram que a imagem representa a “degradação” do ser humano em seus aspectos psicológico, social e cultural. Não houve problematização da cena ali representada que poderia contribuir para uma discussão mais ampla sobre o sistema carcerário brasileiro e as desigualdades sociais no país.

Figura 50: Direitos e cidadania

Fonte: TEMPO DE APRENDER, História, volume 1, 2009, p.221.

Como parte do texto “De caçador a criador, de coletor a agricultor” foi utilizada uma figura para exemplificar algumas criações humanas, com destaque para aquelas realizadas por meio de habilidades manuais. A figura 51 retrata uma artesã negra confeccionando peças com fibras naturais.

³¹⁶ BRASIL, 2009, p.55

Figura 51: A artesã

Fonte: TEMPO DE APRENDER, História, volume 2, 2009, p.183

A figura seguinte faz parte de um conjunto de exercícios propostos para aprofundar o texto “Agricultura, problemas e soluções” que ressalta a deterioração do meio ambiente e suas possíveis consequências para humanidade. Dessa forma, na seção “Ampliando o tema” foi posicionada a seguinte figura:

Figura 52: Crianças aguardam distribuição de alimentos

Fonte: TEMPO DE APRENDER, História, volume 2, 2009, p.185.

Essa imagem foi colocada ao lado de outra que retrata uma mulher branca realizando compras em um grande supermercado no Rio de Janeiro. Na atividade o aluno deveria

comparar as duas cenas e relatar que tipo de sentimento causaram nele. A leitura crítica e contextualizada dessa imagem para o bem ou para mal se relaciona com o conhecimento e a visão que o professor tem da África. A visão que temos do outro se dá por meio de lentes por nós lapidadas, conforme Geertz (2001).

Na figura 53, a imagem foi utilizada para ilustrar a devastação do solo ocasionada pela exploração canavieira desde o período colonial, no texto que acompanha a foto não foi feita alusão aos trabalhadores negros presentes na imagem.

Figura 53: Cana de açúcar

Fonte: TEMPO DE APRENDER, História, volume 2, 2009, p. 197

O período escravocrata é retratado por meio de figuras tradicionais na literatura didática, em geral gravuras do século XIX de Jean Baptiste Debret e Johan Moritz Rugendas, com cenas de africanos escravizados invariavelmente numa condição de submissão. Situação reforçada com o uso de imagens de negros acorrentados, sofrendo castigos, nos trabalhos do engenho ou ainda nos porões dos navios negreiros.³¹⁷ Imagens que podem reforçar no aluno somente a percepção de subalternidade dos escravizados e obnubilar sua visão para os espaços de autonomia e ações diversas de luta contra a escravidão. É preciso que tanto os textos como as imagens veiculadas nos LDs apresentem para o aluno, e em especial ao aluno da EJA, situações em que se evidencie, mesmo diante da violência que representou a escravidão, as brechas cavadas pelos escravizados na conquista de condições mais favoráveis e da liberdade,

³¹⁷ Segundo Rambelli (2006), a pintura de Rugendas utilizada recorrentemente em livros didáticos, passou a simbolizar no imaginário coletivo, o interior de todas as embarcações que transportavam escravizados negros homogeneizando mais de 300 anos de construção naval em uma única forma: o porão.

“minuciosas transgressões”. Nessa direção, conforme Quijano (2000) é tempo de nos libertarmos do espelho eurocêntrico.

Figura 54: Trabalho escravo

Fonte: TEMPO DE APRENDER, História, volume 4, 2009, p. 210, 219, 220 e 221

As formas de trabalho e os padrões de consumo serviram de temas para dois capítulos do livro do 9º ano. Neles, os autores apresentaram conceituações de trabalho escravo, força de trabalho e valor do trabalho. Nas atividades propostas foram incluídas algumas imagens para análise do aluno, dentre as imagens, duas são de pessoas negras.

Figura 55: Trabalho e consumo

Fonte: TEMPO DE APRENDER, História, volume 4, 2009, p.203 e 250

A primeira imagem é acompanhada de outras duas, e todas retratam cenas de pessoas no exercício de diferentes atividades laborais, em seguida foi solicitado ao aluno descrever os tipos de trabalho representados nas fotos, se algum tipo lembra o trabalho exercido por ele e qual título daria para o conjunto das fotos. Duas imagens retratavam trabalhadores brancos em situação comparativamente melhor a do trabalhador negro que guarda semelhanças com o trabalho escravo. Em outro sentido, o Parecer CNE/CP 03/2004 informa que no ensino de História e Cultura Africana deverá destacar atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística. A segunda figura faz parte da atividade “Trabalhando com texto”, ela foi utilizada com as seguintes indagações para o aluno: A imagem lhe diz alguma coisa sobre a escravidão africana? Essa foto diz algo para você sobre a condição de vida dos escravos no Brasil? A figura foi utilizada num momento do capítulo em que se problematizava a luta de classes e o trabalhismo no Brasil. Ao que parece, o seu uso não se relacionou com o conteúdo do texto.

Os critérios de avaliação sobre os usos de ilustrações no LD, celebrados pelo PNLD EJA 2011, destacam que:

- As ilustrações devem explorar ao máximo as várias funções que as imagens podem exercer no processo educativo, e não somente o papel estético ou reforçador do texto principal;
- as ilustrações devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos;
- as ilustrações devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, sejam claras, precisas, de fácil compreensão, podendo, no entanto, também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade, motivar, facilitar e até substituir a verbalização, comprovar, explicar, informar, e contribuir para o equilíbrio estético da página.³¹⁸

Como salientado anteriormente, os LDs dessa coleção silenciaram a respeito de lideranças negras no Brasil, as poucas e genéricas referências feitas foram para o Movimento Negro e Zumbi de Palmares. Por outro lado, e não menos importante, são referendados líderes estrangeiros, especificamente Nelson Mandela e Martin Luther King. Figuras de reconhecida importância na luta contra a segregação racial. Contudo, considera-se importante que ao lado dessas figuras sejam apresentadas outras lideranças negras, particularmente no Brasil para conhecimento do aluno.

³¹⁸ BRASIL, 2009, p. 37

Figura 56: Líderes negros

Fonte: TEMPO DE APRENDER, História, volume 4, 2009, p. 198 e 254

Por fim, nessa coleção em geral as imagens foram utilizadas em exercícios propostos ao aluno, poucas vezes foram utilizadas para complementar ou aprofundar as informações sobre os temas abordados nos textos.

4.4.3 Imagens sobre a África, africanos e afro-brasileiros na Coleção EJA Mundo do Trabalho

Essa coleção didática apresentou, tão somente, uma gravura do século XIX com personagens negros, ainda que os retrate na condição de subalternidade. Na coleção, predomina a concepção de tempo apoiada numa cronologia linear e o “trabalho” é o eixo central que deve dialogar com os conteúdos dos LDs. Assim, no livro de História do 6º ano o tema aludido foi o capitalismo desde sua origem até as revoluções burguesas na Europa do século XVIII. A referida gravura foi inserida junto ao texto “Organização do trabalho e da sociedade” com o objetivo de exemplificar que as relações de trabalho estão em permanente mudança e que certamente a cena retratada na gravura, atualmente, com as mudanças impostas pelo capitalismo, seria mediada por uma relação assalariada.

Figura 57: Organização do trabalho

Fonte: EJA MUNDO DO TRABALHO, Geografia, História e Trabalho, 2012, p. 96

Nessa coleção, predomina a inserção de temas e conteúdos vinculados a uma cronologia eurocêntrica. Por seu turno, a África e a América aparecem como acessórios da História a partir da Europa e articuladas a uma narrativa totalizante, característica de uma tradição disciplinar.

4.4.4 Imagens sobre a África, africanos e afro-brasileiros na Coleção São Paulo Faz Escola

Esta coleção apresentou um conjunto de imagens que se relacionam com o período escravagista no Brasil, são gravuras do século XIX e em sua maioria de Jean Baptiste Debret. As gravuras, muito utilizadas em LDs de História, retratam cenas da escravidão urbana e rural. Dessa coleção foram analisadas três gravuras e o contexto em que foram inseridas.

A Situação de Aprendizagem 2 “O Brasil urbano de Debret” teve como objetivo retratar a sociedade brasileira do século XIX com base nas gravuras produzidas por esse artista.

Figura 58: Situação de Aprendizagem 2 – O Brasil Urbano de Debret

Jean-Baptiste Debret. *Empregado do governo saindo a passeio*, c. 1820/1830. Aquarela, 19 x 24,5 cm (MEA 226). Foto: Horst Merkel.

Jean-Baptiste Debret. *Um jantar brasileiro*, 1827. Aquarela, 15,7 x 21,9 cm (MEA 199). Foto: Horst Merkel.

Fonte: SÃO PAULO, Caderno do Aluno, História, 2009, 8º -Volume 2, p. 15, 16

Foi indicada ao aluno a leitura e análise das imagens com a intenção de identificar o gênero, a faixa etária, a posição social dos personagens e as ações retratadas, por meio de indícios fornecidos pelo autor. Dentre as características da sociedade brasileira no século XIX que se pode identificar nas gravuras estão a escravidão, o patriarcalismo, a submissão feminina e a distinção social. Na atividade as gravuras foram analisadas como documentos históricos com informações de uma determinada época.

A imagem seguinte (figura 59) foi utilizada como complemento do texto “A revolta dos Malês” que por seu turno, pode contribuir para a identificação da origem dos participantes do levante e da prática do comércio ambulante praticada por escravos e libertos.

Figura 59: Situação de Aprendizagem 1 – Revolta dos Malês

Fonte: SÃO PAULO, Caderno do Aluno, História, 2009, 8º ano -Volume 3, p.6

Nessa coleção, tanto nos textos como nas atividades, orientados para o trabalho do professor com os alunos da EJA, não foram localizadas fotografias ou outras figuras que retratassem a população negra em outros momentos da história e em outras condições.

4.4.5 Imagens sobre a África, africanos e afro-brasileiros na Coleção Cadernos de EJA

Essa coleção é composta por uma variedade de imagens que complementam os textos com informações visuais. Vale dizer, que dentre as coleções didáticas analisadas, essa foi a que apresentou um número maior de imagens retratando mulheres, em especial, mulheres negras e em situação de protagonismo.

No caderno “Economia solidária e trabalho”, o estudante, por meio de texto e imagens pode ter contato com informações a respeito da “Associação das Mulheres de Santa Fé”, cidade com pouco mais de 7 mil habitantes, a 260 km de Goiânia. A associação foi fundada por um grupo de 26 mulheres na década de 1980 e se dedica à produção de farinha de mandioca e polvilho. Maria Alves dos santos (figura 60) uma das associadas relatou que a idéia de se trabalhar em parceria era vista naquele momento como subversiva, e elas não contavam nem com a simpatia dos próprios maridos. A imagem serviu de complemento ao texto e apresentou a mulher afrodessendente numa situação de protagonista da sua história.

Figura 60: Organização social feminina

Fonte: CADERNOS DE EJA, Economia solidária e trabalho, Caderno do Aluno, 2007, p.14, 15

No caderno “Juventude e trabalho” foi utilizado um texto da jornalista Júlia Contier com informações da presença do movimento *hip hop* em todas as regiões do Brasil. Esclarece que em cada região o movimento tem contornos diferentes, pois agrega elementos da cultura local.

No texto “Cultura juvenil” foi apresentado um conjunto de três fotografias em preto e branco que retratam jovens afrodescendentes do movimento *hip hop* no Espírito Santo. As imagens dialogam com o texto e possivelmente reforçam o pertencimento étnico-racial dos sujeitos retratados.

Figura 61: Cultura juvenil

Fonte: CADERNOS DE EJA, Juventude e trabalho, Caderno do Aluno, 2007, p. 58

O caderno “Mulheres, trabalho e vida” apresenta inúmeros textos relacionados a determinados aspectos da vida da mulher. No texto “Discriminação racial”, discute-se a situação da mulher trabalhadora negra, com informações coletadas junto ao *Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho* apresenta dados sobre a situação de desigualdade da mulher negra na sociedade brasileira. Como contraponto, mencionou os quilombos como espaços de resistência e de maior igualdade de gênero.

Figura 62: Desigualdade racial

Fonte: CADERNOS DE EJA, Mulheres, trabalho e vida, Caderno do Aluno, 2007, p. 15

No texto “Trabalho no campo”, por meio de um ensaio documentário feito com mulheres do acampamento “Terra sem males” do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o objetivo de mostrar que as mulheres do Movimento desempenham os mesmos papéis que os homens - trabalham na roça, cuidam do barraco, dos filhos e participam das decisões do MST. A imagem (figura 63) retrata uma acampada afrodescendente no momento em que estava colaborando com a distribuição da refeição entre os acampados

Figura 63: Mulheres da terra

Fonte: CADERNOS DE EJA, Mulheres, trabalho e vida, Caderno do Aluno, 2007, p. 20

E por fim, o texto “Desigualdade” apresenta dados sobre a conquista feminina no mercado de trabalho e as dificuldades enfrentadas com relação à equiparação salarial, condições de trabalho e jornada dupla. Indica a prevalência de empregos considerados essencialmente masculinos, porém, mesmo pequena, com a presença de mulheres. A propósito disso, a imagem a seguir retrata essa situação.

Figura 64: Fazem mais e ganham menos

Fonte: CADERNOS DE EJA, Mulheres, trabalho e vida, Caderno do Aluno, 2007, p. 60

4.4.6 Imagens sobre a África, africanos e afro-brasileiros na Coleção ENCCEJA

Nessa coleção, foram identificadas apenas duas imagens com representações de negros, são duas gravuras do século XIX de Debret que retratam cenas da escravidão e foram utilizadas em situações distintas no livro. A figura 65 foi utilizada no Capítulo I “Cultura, memória e identidade” num exercício sobre fontes de pesquisa. Na atividade, o estudante deveria identificar entre algumas fontes quais seriam as mais adequadas para exemplificar atividades produtivas no século XX no Brasil. E a segunda imagem (figura 66) foi utilizada em um exercício onde o estudante deveria classificar um conjunto de imagens segundo os critérios de ferramentas, máquinas rústicas e máquinas modernas.

Figura 65: Fontes de pesquisa

Fonte: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Livro do Estudante, Ensino Médio, 2006, p. 19

Figura 66: Mundo urbano e industrial

Fonte: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Livro do Estudante, Ensino Médio, 2006, p. 143

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissoluvelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno.³¹⁹

No contexto da pesquisa, o LD foi lido e relido muitas vezes, justamente na busca de informações que pudessem de alguma forma contribuir com os objetivos deste estudo, o que por sua vez corrobora com a assertiva defendida por muitos pesquisadores que têm o LD como um objeto de múltiplas facetas e dimensões.

Longe de concluir, este estudo transitou por alguns campos de pesquisas que concorreram para a análise das fontes e sua interseção com as demandas do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira preconizadas pela Lei nº 10.639/2003, no contexto da educação de pessoas jovens, adultos e idosos. Muito ao contrário, este estudo iniciou um caminho bastante prolífico no campo de estudos sobre a EJA.

O mapeamento da produção acadêmica sobre a EJA revelou uma tendência de crescimento no número de pesquisas. Os temas abordados são variados, assim, como as áreas do conhecimento e os centros de produção. Esse aumento também foi constatado na produção discente sobre o LD na EJA, com pesquisas que analisaram alguns dos aspectos que envolvem esse material didático. Nessa direção, esses estudos apresentaram resultados significativos sobre o LD utilizado na EJA e uma diversidade de problemas acerca do tema entre os quais, a sua materialidade, a adequação de tipos textuais, as metodologias de ensino empregadas, a iconografia e a ideologia “subjacente”.

O maior número de pesquisas ocorreu em programas de Pós-Graduação em Educação concentrando cerca de 60% da produção nacional. No entanto, é preciso mencionar o relativo crescimento dessa produção nas áreas de Letras e Matemática. Com relação aos centros de produção, foi possível observar uma maior produção na região Sudeste, especialmente em São Paulo na PUC e na USP. Vale destacar a região Nordeste com 30% da produção acadêmica nacional, sobressaindo-se nessa região a Universidade Federal de Alagoas, responsável por mais de 60% da produção local. A produção acadêmica foi realizada majoritariamente em universidades públicas o que reforça o papel dessas instituições na produção de novos conhecimentos. Por outro lado, o mapeamento mostrou que para o período analisado, somente

³¹⁹ BATISTA, 1999, p. 529

uma pesquisa foi realizada em nível de Doutorado, tal fato pode evidenciar o desinteresse pelo tema nos programas de pós-graduação neste nível de pesquisa, como também, indicar um amplo campo de pesquisa a ser investido, particularmente com a inclusão da EJA no PNLD.

Em relação à Lei 10.639/2003 e a sua aplicação nos LDs da EJA, houve um silenciamento das pesquisas a esse respeito, exceção feita à pesquisa de Mestrado realizada por Karla Santos na UFAL, que analisou como as relações étnico-raciais se materializaram num conjunto didático utilizado em escolas públicas de EJA no município de São Miguel dos Campos em Alagoas. Esse dado sinaliza, que em meio ao crescente debate sobre o tema e o aumento da produção acadêmica, particularmente a partir da Lei 10.639/2003, conforme constatou Paula e Guimarães (2014), no campo de estudos sobre a EJA esse tema é bastante incipiente.

Com relação à inclusão da EJA nos programas de materiais didáticos, a pesquisa mostrou que ocorreu tardiamente. Episódio que se relaciona com sua história de marginalização nas políticas públicas no Brasil. Em outra direção, é preciso reconhecer que a sua inclusão no PNLD se deu por força dos movimentos organizados espalhados pelo país. Nesse ponto, destaca-se a realização dos Fóruns de EJA realizados em todas as regiões do país e as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA), que dentre suas recomendações ao MEC esta a de fomentar aos estudantes da EJA condições de permanência na escola, inclusive, com a oferta de material didático apropriado.

A inclusão da EJA no PNLD marcou o início de uma produção didática em larga escala e qualificada para o público atendido nessa modalidade de ensino a nível nacional. Nessa direção, verificou-se que no processo de avaliação dos LDs realizado pelo MEC somente duas coleções destinadas ao 2º Ciclo do Ensino Fundamental da EJA foram aprovadas. “O poder político se vê forçado a controlar de forma estreita e até a orientar em seu proveito, a concepção e o uso dos livros de texto.”³²⁰ De outra forma, constatou-se que uma minoria dos avaliadores contratados pelo MEC para avaliação pedagógica dos livros de História possuía experiência com a EJA, contrariando os próprios critérios estabelecidos no *Edital de Avaliação e Seleção das Obras Didáticas*.

O PNLD EJA colaborou para ampliação da produção editorial didática para EJA, visto que o número de editoras com obras inscritas no PNLD EJA de 2014 mais que dobrou em comparação com o de 2011. Vender livros para o governo, destinados aos alunos da EJA, ainda que por um valor menor revelou-se um ótimo negócio. Desse ângulo, o professor é

³²⁰ Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, Jan/Abr 2008. P. 13.

figura fundamental, pois em segunda instância será a sua opção de escolha do livro que determinará o sucesso das editoras nessa empreitada. Dito de outra forma, mesmo com a aprovação do LD pelo MEC de nada adiantará se for preterido pelo professor. É importante dizer que o processo de escolha dos livros ocorre por meio de consulta ao Guia do LD disponibilizado para as escolas.

As editoras IBEP e Global que tiveram suas obras didáticas aprovadas no PNLD EJA são empresas que vêm se especializando na produção didática para EJA. A coleção *Tempo de Aprender*, conforme os dados da FNDE foi a mais indicada pelos professores para o uso nas escolas, do ponto de vista da organização dos conteúdos, da proposta metodológica e configuração gráfica esta coleção se apresentou mais organizada, situação também constatada nos trabalhos de Funari (2008), Santana (2012), Gualberto (2012), Soueid (2013) e Santos (2013). A coleção *Viver, Aprender* foi elaborada de forma bastante simplificada, e no caso do livro de Ciências Humanas que agrupou os componentes curriculares de História e Geografia com uma pretensa proposta interdisciplinar que se revelou falha, pois os temas e conteúdos foram separados em capítulos distintos. A elaboração das duas coleções apresentou especificidades, particularmente na autoria dos textos didáticos, na coleção *Tempo de Aprender* os autores são professores da educação básica com experiência na EJA, já na coleção *Viver, Aprender* os autores são oriundos da academia com experiências em outras áreas da educação, entretanto, a Ação Educativa, parceira da Editora Global na elaboração desta coleção, tem larga experiência no campo da EJA. Gatti Jr. (2004) identificou em entrevistas com autores de LDs que suas experiências profissionais com o Ensino Médio foram fundamentais para adquirirem as habilidades necessárias a escrita de LDs para essa etapa de ensino. Nessa direção, o fato de os textos didáticos da coleção *Tempo de Aprender* terem sido elaborados por professores com experiências na EJA, possivelmente contribuiu para sua maior aceitação junto aos professores nas escolas. De maneira geral, é possível afirmar que as duas coleções apresentaram avanços em suas propostas de ensino para EJA e alguns equívocos relacionados à estruturação dos textos, ao uso de imagens e a simplificação de informações. É oportuno dizer, que ambas as coleções passaram por reformulações por ocasião do PNLD EJA 2014.

A coleção didática do programa *São Paulo Faz Escola*, como observado neste trabalho, foi um grande arremedo para EJA, o que de certa forma revela a concepção que o governo do estado de São Paulo, representado pelos profissionais envolvidos na elaboração dos cadernos de “Orientação do Professor”, tinha na ocasião, sobre o material didático para educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Em outras palavras, o entendimento sobre

material didático para EJA que permeou a proposta pedagógica dessa coleção sinaliza a maneira como essa modalidade de ensino tem sido pautada nas políticas públicas para a educação. Dessa forma, por ser uma adaptação, não em sua materialidade, pois os temas, conteúdos e linguagem permaneceram os mesmos do ensino regular, e sim nas orientações fornecidas ao professor, essa coleção não dialoga com especificidade da EJA.

Em relação à coleção *EJA Mundo do Trabalho* verificou-se que surgiu a partir de programas de qualificação profissional criados pelo Governo de São Paulo e foi elaborada com o objetivo de aproximar o aluno da EJA com conteúdos que dialogam com o mundo do trabalho. O livro de História tem a proposta metodológica amparada numa concepção de trabalho do marxismo dialético e em certa medida apresenta uma linguagem distante dos alunos. Em outra direção é preciso ponderar que a EJA é composta por sujeitos com idades diversificadas que em alguns casos vislumbram outros horizontes, para além das questões relacionadas ao mundo do trabalho.

A coleção *Cadernos de EJA* com sua proposta interdisciplinar e não seriada representa um grande avanço na elaboração de materiais didáticos para EJA, a maneira como os conteúdos foram organizados, a linguagem empregada, os temas abordados e a utilização de imagens possibilitam o aprendizado do aluno no conjunto dos componentes curriculares. Contudo, essa coleção possivelmente é pouco utilizada na EJA, haja vista que se encontra disponível somente na versão em PDF, fato que demanda o conhecimento deste material pela escola e pelo professor e a disposição de utilizá-lo em sala de aula.

No que diz respeito à coleção *ENCCEJA*, apresenta uma proposta metodológica organizada por temas e não segue a divisão tradicional do currículo seriado, apresentando-se organizada em etapas de ensino, ou seja, um livro para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio. Os textos da coleção dialogam com a EJA, no entanto, alguns, pelo tipo de linguagem empregada têm a sua compreensão dificultada. Em seu conjunto, esta coleção traz concepções variadas sobre a EJA, uma vez que seus textos didáticos foram escritos por diferentes autores, com formações distintas e compreensões diferentes acerca dos alunos jovens, adultos e idosos. Vale lembrar, que essa coleção foi elaborada com o objetivo de subsidiar com conteúdos e habilidades os candidatos inscritos para a avaliação de certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, mas pode ser utilizada em sala de aula com os alunos da EJA.

Os autores das coleções didáticas entrevistados neste trabalho foram unânimes em reconhecer a especificidade da EJA e o papel que o LD pode desempenhar no ensino de jovens e adultos. Na relação com os editores, afirmaram existência de relações de parceria e

autonomia na escrita dos textos. Neste aspecto, é importante mencionar as especificidades que envolvem a produção didática no âmbito do Estado, com a utilização de certa censura a determinadas informações e conteúdos. Com relação à inclusão de conteúdos referentes à História e cultura africana e afro-brasileira, demandados pela Lei 10.639/2003, informaram que houve atenção em incluir esses conteúdos de forma a retratar positivamente africanos e afro-brasileiros, sobretudo, por meio das imagens. Contudo, ao analisar os livros foram identificadas poucas informações sobre a África, um distanciamento com a produção historiográfica sobre o tema e o uso de imagens que reforçam a condição de subalternidade dos africanos e afro-brasileiros.

Com exceção de uma autora os demais tiveram curta ou nenhuma experiência profissional com a EJA. Dois autores declararam ter experiência com o ensino de História da África em nível de graduação, mesmo não se tratando de suas áreas de conhecimento, e dois afirmaram trabalhar com conteúdos sobre a África no Ensino Fundamental.

Na História do livro e da leitura, como nos lembra Chartier (1999) e Darnton (2010), é preciso considerar a figura do leitor e suas práticas de leitura. Convenção também válida para o LD que tem a sua produção orientada para um tipo de leitor, o aluno, em especial na EJA, que abriga estudantes com trajetórias de ensino acidentadas e alguns com experiências de leitura distantes no tempo.

Na pesquisa, buscou-se identificar esses sujeitos plurais, leitores da EJA, porém dado o limite da análise, desenhou-se um perfil coletivo de alguns grupos que compõem essa modalidade de ensino. Assim, constatou-se que, embora haja um equilíbrio das matrículas no que se refere a gênero, nas salas de aula as mulheres, mesmo diante do exercício de conciliar os diversos papéis de mãe, mulher, trabalhadora, estudante e esposa, contrariamente permanecem e representam a maioria dos estudantes presentes nas classes de EJA.

Com as políticas inclusivas muitos jovens e adultos com algum tipo de deficiência estão chegando às salas de EJA, as estatísticas confirmam isso e mostram um acentuado crescimento a cada ano. Em menor número as pessoas acima de 60 anos também estão presentes na EJA, os anseios, assim como os objetivos são muitos, fugindo a determinadas lógicas que tentam aprisionar a EJA a fins específicos.

Como lembra Miguel Arroyo, a EJA pode ser compreendida como uma ação afirmativa pelo fato de incluir as minorias de direitos. Nessa direção, é importante mencionar os alunos declarados LGBTs com histórico de preconceitos e exclusão escolar e que retomam seus estudos desta vez na EJA. A pesquisa mostrou que em geral os jovens em medidas

socioeducativas de Liberdade Assistida são encaminhados, muitas vezes não por vontade própria, para EJA.

Quanto ao pertencimento étnico-racial a pesquisa mostrou que majoritariamente os alunos da EJA são negros e jovens o que corrobora com estudos recentes sobre o rejuvenescimento da EJA, que têm demonstrado que os jovens dessa modalidade de ensino são em sua maioria negros e moradores das periferias, conforme Silva (2010). Ao analisar os dados de pesquisas estatísticas e o cruzamento com os dados do Censo Escolar da Educação Básica foi possível visualizar que em todas as faixas etárias presentes na EJA o maior percentual é de negros. Dessa forma, temos que os sujeitos jovens, adultos e idosos da EJA são em maior número negros, que invariavelmente não se vêem nas páginas dos LDs.

No campo de estudo sobre a EJA, particularmente as pesquisas que têm como objeto de estudo os sujeitos da EJA, constatou-se a marginalização de alguns grupos de estudantes que ainda permanecem ausentes das estatísticas educacionais e da produção acadêmica, como os alunos LGBTs, idosos, em medida socioeducativa e o aluno com algum tipo de deficiência.

Por fim, cabe retomar a discussão sobre o conteúdo das coleções didáticas no que se refere ao tratamento dado a História e cultura africana e afro-brasileira. Com relação aos textos, foram pouquíssimos os que abordaram a temática e somente a coleção *Cadernos de EJA* apresentou um capítulo sobre o tema, materializado em textos sobre os remanescentes dos quilombos. Na outra ponta, a coleção *EJA Mundo do Trabalho* foi a que apresentou um menor número de textos. É oportuno dizer, que os textos em geral são curtos, com poucas referências e por vezes assentados em equívocos e generalizações.

A história África, presente em algumas coleções, via de regra é atrelada ao colonialismo do século XIX, muitas vezes reduzida ao Egito Antigo ou ainda ao tráfico Atlântico. A ausência de outras informações sobre a história da África pode contribuir para que os alunos da EJA tenham um conhecimento bastante limitado desse continente e que identifiquem a história africana sempre a partir desses episódios históricos. Em outra direção, para melhor compreender a história e cultura brasileira faz-se necessário conhecer a história da África. Isso permite afirmar que, de maneira geral, a história da África nos LD didáticos da EJA é a história da diáspora africana e com exceção das coleções *Cadernos de EJA* e da coleção *ENCCEJA*, nas demais coleções os conteúdos pouco dialogaram com a historiografia especializada.

O tema escravidão é o mais recorrente nas coleções, tanto por meio de textos como de imagens. Nesse caso, foi possível identificar informações sobre a resistência à escravidão materializada nas lutas e sublevações dos escravos. Contudo, as formas de resistência são

remetidas invariavelmente ao exemplo da formação dos quilombos, notadamente ao de Palmares. Novamente, houve pouco dialogo com os estudos acadêmicos sobre o tema, aliás, a historiografia recente com a ampliação das fontes de pesquisa sobre a escravidão tem permitido remontar dentre as várias ações, outras formas de resistência escrava.

As conexões entre a história da América e o continente africano foram ignoradas nas coleções didáticas e em nenhum dos livros de história foram feitas referências à revolução haitiana, episódio singular no continente americano que colocou por “terra a ideia defendida à época pelas potências imperialistas de que as populações negras não pudessem se organizar por si só. Com a Revolução, o Haiti se torna a primeira república negra do mundo.”³²¹ É preciso considerar que em grande medida, a história do continente americano é permeada pela África.

Com relação à iconografia, no que pese os direitos de imagem, constatou-se que nas coleções ainda é recorrente o uso de fotografias e gravuras que retratam a população escrava e no caso dos afro-brasileiros foram poucas as que mostraram essa população numa situação de protagonismo. Nos livros, as imagens pouco foram apresentadas numa perspectiva de análise enquanto documento histórico. Vale ressaltar, que as coleções *Tempo de Aprender e Viver, Aprender*, aprovadas no PNLD – EJA e seguramente as mais utilizadas nas classes de EJA em São Paulo, utilizaram imagens com baixa qualidade de impressão e geralmente em dimensões reduzidas, junta-se a isso as condições precárias de ergonomia visual em algumas escolas, principalmente devido às condições de iluminação das salas de aula. Dessa forma, considerando-se as particularidades do aluno leitor da EJA, o exercício de leitura e análise de imagens revela-se uma ação de superação dos limites impostos pelo material didático e pela própria condição do espaço da sala de aula.

As mulheres em geral, e em particular as mulheres negras ocuparam um espaço reduzido nas coleções didáticas, exceção feita novamente à coleção *Cadernos de EJA* que tem um volume dedicado às mulheres. As representações das mulheres negras nas coleções didáticas são precárias tanto nos textos como nas imagens, sendo perceptíveis lacunas ou ainda, como afirmou Dias (1995), um esquecimento “ideológico”.

Outros aspectos ausentes nas coleções foram os diversos conhecimentos trazidos pelos povos africanos para o Brasil, suas visões de mundo e a sua religiosidade. Nesse ponto, tem-se que o LD é parte do currículo, senão, em muitas situações a materialização do próprio currículo representado pela seleção de determinados conteúdos e/ou o negligenciamento de

³²¹ SOARES, Ana loryn; SILVA, Elton batista da. A revolução do Haiti: um estudo de caso (1791-1804). *Ameríndia*, ano 1, v. 1, 2006, p.4.

outros, fato que corrobora para a construção do sentido social dos conteúdos escolares. Dessa forma, torna-se urgente mudanças efetivas nos currículos com a incorporação de mais conteúdos sobre a África e a contribuição dos diversos povos africanos no Brasil. Para isso, é preciso que a lei 10.639/2003 seja efetivamente cumprida, sem improvisos e de forma qualificada. Neste ponto, a universidade se configura como espaço privilegiado para a produção de novos conhecimentos e com a inclusão em seus currículos de conteúdos sobre a África e sobre educação para as relações étnico-raciais, sobretudo, nas licenciaturas que formarão, a priori, os futuros professores para Educação Básica. De outra parte, com relação à formação continuada de professores, as pesquisas indicam a necessidade de maior empenho do poder público com mais investimentos na qualificação permanente desses profissionais. Conforme Magalhães e Azevedo (2015), a formação continuada é condição necessária ao longo da carreira docente. É importante ressaltar que a formação continuada é um direito e um dever do professor, e no contexto da Lei nº 10.639/2003 e de uma educação na perspectiva do multiculturalismo, deve propiciar “a pesquisadores e professores, processos de reflexão que permitam construir uma escola mais justa e democrática e, conseqüentemente, mais coadunada com a realidade sociocultural plural brasileira.”³²²

Entende-se a dificuldade em contemplar tantas informações em um LD para EJA, haja vista a sua especificidade e o seu reduzido período letivo. Contudo, os conteúdos precisam ser democratizados para se evitar tantos esquecimentos e silenciamentos. Conforme Trouillot (1995), quando um fato ou um indivíduo é silenciado é como o silenciador que silencia uma arma. Acredito, como Antonacci (2009) que a Lei 10.639/2003 trouxe novos desafios e perspectivas para o novo milênio, “focando, sob outros ângulos, a premência de estudos que enfrentem a colonialidade de saberes, derrubando muros que compartimentam nossos campos de conhecimento.”³²³ Outrossim, torna-se urgente “descolonizar” o LD, o currículo da EJA e as mentes. Sob certos aspectos deve-se promover a reeducação das relações étnico-raciais de forma “a fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.”³²⁴

³²² CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48, set.-dez. 2011, p. 656.

³²³ ANTONACCI, Maria Antonieta. África/Brasil: corpos, tempos e histórias silenciadas. **Tempo e Argumento**, Revista do Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, v. 1, n. 1 – 67, jan./jun. 2009, p. 49.

³²⁴ BRASIL, 2004, p. 5.

REFERÊNCIAS

Fontes

COLEÇÃO CADERNOS DE EJA, coordenação do projeto Francisco José Carvalho Mazzeu, Diogo Joel Demarco, Luna Kalil. São Paulo : Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

_____. Caderno metodológico para o professor. Coordenação do projeto Francisco José Carvalho Mazzeu, Diogo Joel Demarco, Luna Kalil. São Paulo : Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

_____. Caderno Alunas e alunos Coordenação do projeto Francisco José Carvalho Mazzeu, Diogo Joel Demarco, Luna Kalil. São Paulo : Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

COLEÇÃO ENCCEJA. Livro introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio. Coordenação: Zuleika de Felice Murrie. – Brasília: MEC: INEP, 2002.

_____. Ciências humanas e suas tecnologias : livro do estudante : ensino médio. Coordenação: Zuleika de Felice Murrie . — 2. ed. — Brasília : MEC : INEP, 2006.

_____. História e Geografia : livro do estudante : ensino fundamental. Coordenação : Zuleika de Felice Murrie. — 2. ed. — Brasília : MEC : INEP, 2006.

_____. Livro introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio. Coordenação: Zuleika de Felice Murrie. – Brasília: MEC: INEP, 2002.

COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER, História. Volume 1, 2 ed. São Paulo, IBEP, 2009.

_____. História, Volume 2 – 2 ed. São Paulo, IBEP, 2009.

_____. História, Volume 3 – 2 ed. São Paulo, IBEP, 2009.

_____. História, Volume 4 – 2 ed. São Paulo, IBEP, 2009.

COLEÇÃO VIVER, APRENDER. História, Volume 1 – 1ed. São Paulo, Global, 2009.

_____. História, Volume 2 – 1ed. São Paulo, Global, 2009.

_____. História, Volume 3 – 1ed. São Paulo, Global, 2009.

_____. História, Volume 4 – 1ed. São Paulo, Global, 2009.

SÃO PAULO. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 5ª série, vol. 1. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 5ª série, vol. 2. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 5ª série, vol. 3. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 5ª série, vol. 4. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 6ª série, vol. 1. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 6ª série, vol. 2. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 6ª série, vol. 3. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 6ª série, vol. 4. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 7ª série, vol. 1. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 7ª série, vol. 2. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 7ª série, vol. 3. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 7ª série, vol. 4. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 8ª série, vol. 1. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 8ª série, vol. 2. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 8ª série, vol. 3. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental, 8ª série, vol. 4. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Médio, 1ª série, vol. 1. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Médio, 1ª série, vol. 2. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Médio, 1ª série, vol. 3. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Médio, 1ª série, vol. 4. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Médio, 2ª série, vol. 1. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Médio, 2ª série, vol. 2. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Médio, 2ª série, vol. 3. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Médio, 2ª série, vol. 4. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Médio, 3ª série, vol. 1. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Médio, 3ª série, vol. 2. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Médio, 3ª série, vol. 3. São Paulo: SEE. 2009.

_____. Caderno do aluno: História, Ensino Médio, 3ª série, vol. 4. São Paulo: SEE. 2009.

_____. **Educação de Jovens e Adultos:** Orientações para o professor. Ensino Fundamental, História. Secretaria da Educação, São Paulo, 2010.

_____. **Educação de Jovens e Adultos:** Orientações para o professor. Ensino Médio, História. Secretaria da Educação, São Paulo, 2010.

EJA MUNDO DO TRABALHO. Geografia, História e Trabalho: 6o ano/1o termo do Ensino Fundamental. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT), 2012.

_____. Geografia, História e Trabalho: 7o ano/2o termo do Ensino Fundamental. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT), 2012.

_____. Geografia, História e Trabalho: 8o ano/3o termo do Ensino Fundamental. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT), 2012.

_____. Geografia, História e Trabalho: 9o ano/4o termo do Ensino Fundamental. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT), 2012.

Legislação

BRASIL. **Recenseamento do Brasil em 1872.** Disponível em:

<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v1_br.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS. Rio de Janeiro - Em 15 de dezembro de 1937. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 27/12/1937. Disponível em: <

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-exposicaodemotivos-75476-pe.html>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 27 dez. 1937. Disponível em: <

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 5 jan. 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 28 dez. 1945. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. Decreto nº 38.556, de 12 de Janeiro de 1956. Institui a Campanha Nacional de Material de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jan. 1956. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38556-12-janeiro-1956-323141-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. Decreto nº 58.653, de 16 de junho de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jun. 1966. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58653-16-junho-1966-378849-norma-pe.html>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 out. 1967. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5327-2-outubro-1967-359134-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília 29 nov. 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. Portaria nº 35 de 11/03/1970. Determina o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 mar. 1970. Disponível em: < http://www.labtime.ufg.br/modulos/materiais-didaticos/conteudoPnld/links/1_sobre_pnld/LEGISLACAO/Portaria_35_de_11_de_marco_de_1970.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. Decreto nº 68.728, de 9 de Junho de 1971. **Provê sobre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências**. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 11 jun. 1971. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68728-9-junho-1971-410492-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília 12 ago. 1971.

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 fev. 1976.

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. Lei nº 7.091, de 18 de Abril de 1983. Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília 19 abr. 1983.

Disponível e: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7091-18-abril-1983-356755-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 ago. 1985. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. **A nova escolha do Livro Didático PNLD 1985** – 1ª a 8ª séries. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1985. Disponível em: <www.fn-de.gov.br/centrais-de-conteudos/.../125-guias?...1985-escola-do-livro-didatico>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Assembléia Nacional Constituinte** (atas de comissões). Subcomissão dos Negros Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, 1987. Disponível em:

<http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituente/7c%20-%20SUBCOMISS%C3%83O%20DOS%20NEGROS,%20POPULA%C3%87%C3%95ES%20IND%C3%8DGENAS..pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 5 out. 1988. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. **Projeto de Lei da Câmara nº 56**, de 1988. Estabelece a inclusão da matéria 'Historia geral da África e do negro no Brasil' como disciplina integrante do currículo escolar obrigatório. Disponível em: <

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/20705>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 18**, de 1995. Inclui a disciplina 'Historia e cultura da África' nos currículos que especifica. Disponível em:

<<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24478>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. **Projeto de lei n. 259**, de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, currículo oficial . da Rede de Ensino, da temática "História Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Disponível em: < http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=35BF2161ED7B0E558BA54EFD8EB36D02.node2?codteor=1127776&filename=Avuls+o+-PL+259/1999>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de Agosto de 2001. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei nº 9.533, de 10 de dezembro de 1997, que dispõe sobre programa de garantia de renda mínima, institui programas de apoio da União às ações dos Estados e Municípios, voltadas para o atendimento educacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1- Eletrônico - Edição Extra – 25 ago. 2001. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2001/medidaprovisoria-2178-36-24-agosto-2001-393719-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 10, de 20 de março de 2001. Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros aos Governos dos Estados e dos Municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 mar. 2001. Disponível em: < ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2001/res010_20032001.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Portaria n.º 2.270**, de 14 de agosto de 2002. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

_____. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 set. 2003. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4834-8-setembro-2003-457334-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília 10 jan. 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 26 mai. 2003. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10678-23-maio-2003-496733-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em: 14 abr. 2017.

_____. **Lei nº10.741**, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70326/672768.pdf>> . Acesso em: 17 ago. 2016.

_____. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf> . Acesso em: 06 mar. 2013.

_____. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> . Acesso em: 06 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 3.415, de 21 de outubro de 2004. Institui o Exame Nacional de Avaliação de Competência na modalidade de educação de jovens e adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 22 out. p. 16, 2004. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2004/portaria22_10_04.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 25**, de 16 de junho de 2005. Estabelece os critérios e as normas de transferência de recursos financeiros ao Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/itemlist/category/82-resolu%C3%A7%C3%B5es?start=620>> . Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Lei do Espanhol. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 8 ago. 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-norma-pl.html>> . Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. INEP : **Sinopse Estatística da Educação Básica**: Censo Escolar. Brasília: O Instituto, 2006, p.34. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489651> . Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. **Resolução nº 18 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA 2008. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2009/res01_13022009.pdf> . Acesso em: 17 fev. 2014.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: <

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11494-20-junho-2007-555612-norma-pl.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Guia do PNLA 2008**: Língua Portuguesa e Matemática / Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. Disponível em: < [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fnde/Guia_PNLA_Completo_\(impressao\).pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fnde/Guia_PNLA_Completo_(impressao).pdf) >. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPIR, jun. 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **Resolução nº 51** de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Disponível em: < ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2009/res051_16092009.pdf >. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras e coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos** – PNLD EJA 2011. MEC/FNDE/SECAD, 2009. Disponível em: < http://www.abrelivros.org.br/home/images/stories/arquivos/edital_PNLD_EJA_2011.pdf >. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. **Cartilha do Censo 2010** – Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: 2012. Disponível em: < <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf> >. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: EJA / Ministério da Educação. – Brasília: MEC; SECAD, 2010. Disponível em: < www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/.../125-guias?...pnld-2011-eja-guia >. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília, 2014. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf >. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação/CNE/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº: 8/2015, de 07 de outubro de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 maio 2016. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25201-parecer-cne-ceb008-15-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB nº: 8/2015**. Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25201-parecer-cne-ceb008-15-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação /CNE/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. **Diário Oficial da União** n. 92, Brasília, 16 maio p.6, 2016. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2018.

SÃO PAULO. **Apresentação**. Rede do Saber. Disponível em: <

http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/lp_site_3pv_15_01.pdf>

Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Edição Especial da Proposta Curricular. **Revista do Professor**. São Paulo: IMESP. 2008.

_____. Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado** de 22 dez. 2011 – Seção I, pág. 23. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM?Time=18/07/2018%2013:47:25>. Acesso em: 15 mar. 2018.

Bibliografia

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (coord.). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. 2008, vol. 21, n. 41, p. 5-20.

ADELINO, Paula Resende. **Práticas de numeramento nos livros didáticos de matemática voltados para a Educação Jovens e Adultos**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALAGOA, E. J.. Do delta do Níger aos Camarões: os fon e os ioruba. OGOT, Bethwell Allan (ed.). **História Geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 519-540.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo (Orgs.). **Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro. Pallas, 2007

AMARAL, Rosemeire dos Santos, SANT’ANA; Claudinei de Camargo; SANTANA, Irani Parolin. Livros didáticos e manuais pedagógicos: o ensino de matemática no curso primário dos anos de 1960. In: **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju. v.3, n.2. p. 87 – 96, fev. 2015. Disponível em:

<<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1976/1125>>. Acesso em: Acesso em: 13 maio 2017.

ANDRADE, Alcilene Costa. **Entre a letra e o espírito**: o discurso de professores (as) sobre estudantes negros (as) pós implementação da Lei 10.639/2003 em escola pública. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ANDRADE, Eliane. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. OLIVEIRA, Inês; PAIVA, Jane. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-54.

ANTONACCI, Maria Antonieta. África/Brasil: corpos, tempos e histórias silenciadas. **Tempo e Argumento**, Revista do Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 46 – 67, jan./jun. 2009. Disponível em: <
<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/709/600>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

AZEVEDO, Benedita Aparecida de. **Materiais didáticos para classes de educação de jovens e adultos na visão de professoras**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**: O negro no imaginário das elites século XIX. São Paulo: Annablume, 2004.

AZEVEDO, Danilo Pires de. **Uma análise de livros didáticos de Matemática da coleção “EJA – Mundo do Trabalho”**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação para Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2017.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 529 – 575.

_____. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BARROS, Ricardo Abdalla; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. O Impacto do Programa São Paulo faz Escola em Professores Iniciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 359-381, abr./jun. 2016. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000200359>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás**: O ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 2011. Tese (Doutorado)- Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**. [1929] Trad. Aurora Fornoni Bernardini e outros. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5 ed. revista e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASTOS, Vivian de Cássia de Camargo. A Educação Especial no contexto da Educação de Jovens e Adultos: processo duplamente inclusivo. **Dia a Dia Educação**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1110-4.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Liber Livro, 2004.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, ago. 2000, p.11-31. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n72/4191.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 19, n. 2 ,maio-agosto - 2011, p. 549-559. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2018.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Disciplinas escolares: História e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. de; RANZI, Sirlei M. F. (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Livro didático e saber escolar**: 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Produção didática de História: trajetórias de pesquisa. In: **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

_____. Uma História do Material Didático. In: VIANA, Helder do Nascimento; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo e; ARRAIS, Raimundo Pereira Alencar (Orgs.). In: **Cidade e Diversidade**: itinerários para a produção de materiais didáticos em História. Natal: EDUFRN, 2012, p. 67-88.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**, 12 ed., 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2013, p. 69-91.

BOCCHINI, Maria Otilia. Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD. **Anais do Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História**. São Paulo. Disponível em: <www.abrale.com.br/wp-content/uploads/legibilidade-visual-grafico-pnld.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

BONOMO, Juliana Resende. O tabuleiro afro-brasileiro: o abastecimento alimentar e a resistência das quitandeiras negras no Brasil do século XVIII. In: **Anais eletrônicos do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**, Santos, 2014. Disponível em: <<http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados: textos para discussão 92**. Brasília: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados>>. Acesso em: 15 out. 2015.

BUENO, João Batista G. Imagens visuais em livros didáticos de História. In: **RESGATE**, vol. XIX, n. 22 - jul./dez. 2011, p. 68-76. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/2029/0>>. Acesso em: 20 maio 2017.

CAMACHO, Antonio Carlos Duarte. **Comunicação e educação: o material didático como instrumento de diálogo no ensino de química na Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio**. 2013. 69 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Marília, Marília, 2013.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. Diversos olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA: uma revisão de literatura (1976-2004). **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol.2, nº 3, 2014, p. 116-141. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/download/854/608>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CAMPELLO, Bernadete Santos, CALDEIRA, Paulo da Terra . (org.). **Introdução às fontes de informação**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Ciência da Informação; v. 1).

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48, p. 641-813, set.-dez. 2011, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v.1, n.0, p. 55-67, agosto. 2007.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. A formação do autor do livro didático do PNLD. In: **IX ANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <<https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2141/471>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CARVALHO, Flávia Maria de. Diáspora africana: travessia atlântica e identidades recriadas nos espaços coloniais. In: **MNEME – Revista de Humanidades**, 11 (27), 2010. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/mneme>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **RBPAE** - v. 30, n. 3, p. 635 - 655 set./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/57618/34586>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CASADO, Larissa Muniz. **A relação entre professor de EJA e alunos em Liberdade Assistida**: conseqüências para o processo de ensino e aprendizagem. 2009. 42 p. Monografia – Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO, Hebe M. Mattos de. Laços de família e direitos no final da escravidão. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **História da vida privada no Brasil**: Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 337 – 384.

CATELLI JR, Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. Encceja: O cenário de disputas na EJA. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000300005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____; ESCOURA, Michele. Sujeitos da diversidade: a agenda LGBT na Educação de Jovens e Adultos. **Olh@res**, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 226-245, maio 2016, p.226-245. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/524/189>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998

CERTEAU, Michel de. Usos da língua. In: _____. **A invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 221-273.

_____. **A escrita da história**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHALHOUB, Sidney. Medo branco de almas negras: Escravos, libertos e republicanos na cidade do Rio. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 8, n. 16, p.83-105, mar./ago. 1988.

_____. **Visões da liberdade:** uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Cia. Das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. **História Cultural:** Entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [on-line] **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez.2004. Tradução de Maria Adriana C. Caput. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, Jan/Abr 2008. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>> . Acesso em: 20 out. 2013.

COISSI, Juliana. Livro da rede estadual tem dois Paraguais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 mar. 2009. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1703200906.htm>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>>. Acesso em: 17 de abr. 2017.

COSTA, Rosenilda Trindade da. **Jovens negras em processo de escolarização na EJA**. 2009. 125 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009

CUNHA JR., Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p 249 -275. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf>. Acesso em: 17 de abr. 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Sobre a servidão voluntária, outro discurso: escravidão e contrato no Brasil Colonial. CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p.165 – 177.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008, p.367-391. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0638134.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 119-130, jan./jun. 2015. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2461/2418>. Acesso em: 20 maio 2018.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças. **Estudos Feministas**, ano 2, 1994, p. 373-382.

_____. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DÍAZ, Omar Rolando Turra. A atualidade do livro didático como recurso Curricular. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 609-624, set./dez. 2011. Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6248>>. Acesso em: 10 out. 2017.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em: 10 out. 2017.

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. **As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida**. 2015. 307 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

EDWARDS, Brent Hayes. Os usos da diáspora. **Translatio**. Tradução e Diásporas Negras, Porto Alegre, n. 13, Junho de 2017, p. 40-71. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/74384/42059>>. Acesso em: 10 out. 2017

ELTIS, David; BEHRENDT, Stephen D. ;RICHARDSON, David. A participação dos países da Europa e das Américas no tráfico transatlântico de escravos: novas evidências. **Afro-Ásia**, n. 24, 2000, p. 9-50. Disponível em: < <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20994/13595>>. Acesso em: 10 out. 2017

_____; RICHARDSON, David. **Os mercados escravos africanos recém-chegados às Américas**: padrões de preços, 1673-1865. **Topoi**, Rio de Janeiro, nº 6, mar. 2003, p. 9-46.

EMMEL, Rúbia. **“Estado da arte” e coletivos de pensamento da pesquisa sobre o livro didático no Brasil**. 2011. 101 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011.

FÁVERO, Osmar. Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 maio 2017.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 531-545, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n3/a11v30n3.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

FERRARO, Juliana Ricarte. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. **Cadernos do CEOM** - Ano 25, n. 34 - Arquivos e tecnologias digitais, 2011, p. 169 -188. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/issue/view/88>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, vol.23 n.79 Campinas, ago. 2002, p. 257-272. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 maio 2017.

FEIERMAN, Steven. African histories and the dissolution of world history. In: BATES, R. H.; MUDIMBE, V. Y.; O'BARR, J. (editors). **Africa and the disciplines: the contributions of research in Africa to the Social Sciences and Humanities**. Chicago: University of Chicago Press, 1993, pp.167-212.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 33, nº 65, p. 313-335, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v33n65/13.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. 2011. 263 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FISCARELLI, Rosilene Batista de O. **Material didático: discurso e saberes**. Araraquara. SP: Junqueira & Marin, 2008.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. **Anais do XX Simpósio Nacional de História – ANPUH**, Florianópolis, julho 1999. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S20.15.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

FRACALANZA, Hilário. **O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de ciências no Brasil**. 1992. 304 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Inep, 1987.

FUNARI, Sueli. **Caminhos da educação de adultos no município de São Paulo**: o livro didático e a abordagem do texto literário. 2008. 133 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FURTADO, Cláudio Alves. O continente africano e a produção africana do conhecimento. **Revista Latino-Americana de Estudos Avançados**, v.1, n.1 jan./jun. 2016 p. 118–137.

GALUCIO, Andréa Lemos Xavier. A política editorial do Instituto Nacional do Livro no regime militar. In: **Fundação Casa de Rui Barbosa**. Disponível em: <www.casaruibarbosa.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2018.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. O ensino de História da África e cultura africana no Brasil a partir do material didático produzido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: a implantação da Lei 10.639. **II Seminário Internacional de Etnia, diversidade e formação**, Anais eletrônicos. UNIOESTE, Cascavel, 2014, p. 1-15. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/sedifor_2014_20140307131720/papers/papers/000/000/027/original/OensinodehistoriadaAfricaeculturaafricananoBrasilapartirdomaterialdidaticoproduzidopelaSecretariadeEstadodaEducacaodeSaoPaulo_-_Nomeado.pdf?1414443189>. Acesso em: 14 ago. 2017.

GATTI JR., Décio. Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de história no Brasil, dos anos sessenta aos dias atuais, **Icône**, VI/1, 2000, p. 97-116.

_____. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GATTO, C. **O processo de definição das diretrizes operacionais para Educação de Jovens e Adultos**: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial. 2008. 265 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil**: 1964/1985 um estudo sobre a política educacional. 1990. 461 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001,

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOES, Moacyr de. 1964-Os acordos MEC-USAID: Em direção aos anos de Chumbo. In: CUNHA, Luiz Antonio; GOES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 11ª Ed. 2002. p. 31-35.

GOMES, Batista, Antônio Augusto. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos. Brasília.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001876.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Educação de Jovens e Adultos no PNE 2001 – 2010. **Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados**, Brasília, jun. 2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2011_7906.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação de jovens e adultos e questão racial:** algumas reflexões iniciais. Diálogos na educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. In: **Política e Sociedade**, Volume 10 – n. 18, abr. 2011, p. 133-154. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/21757984.2011v10n18p133/17537>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 15, p. 134-158, set/out/dez. 2000.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35, maio/ago. 2007, p. 241-252. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2016.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. **Caetana diz não:** história de mulheres da sociedade escravista brasileira. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Linguagem, Trabalho e Educação:** estudo exploratório de livros didáticos para E.J.A. 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa:** uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual. 2016. 120 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e>>

[+adultos+no+Brasil+%281986-1998%29/a40b7959-aba5-4852-bc66-eeead468047?version=1.3>.](#) Acesso em: 10 ago. 2015.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende ... et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista de Ciências sociais**, n. 80, 2008, p. 149-169.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da história**. Brasília: UNB, 2005.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

INIKORI, J. E.. A África na história do mundo: o tráfico de escravos a partir da África e a emergência de uma ordem econômica no Atlântico. OGOT, Bethwell Allan (ed.). **História Geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 91-134.

INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS. **Caracterização e avaliação de livros e cadernos**. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.ipt.br/solucoes/33-caracterizacao_e_avaliacao_de_livros_e_cadernos.htm> Acesso em: 20 maio 2018.

IVO, Consuelo. Caderninhos da Déborah: a história do livro didático passa por aqui. In: **comunicação & educação** • Ano XIII • Número 1 • jan/abr 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/45491/49100>>. Acesso em: 27 maio 2018.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero : conceitos e termos. **Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África I: Metodologia e pré-história**. 2 ed. revisada, Brasília: UNESCO, 2010.

KLEIN, Herbert S.. Novas interpretações do tráfico de escravos do Atlântico. **Revista de História**, São Paulo. 120. p.3-25, jan/jul. 1989. Disponível em: <www.periodicos.usp.br/revhistoria/article/download/18589/20652>. Acesso em: 10 dez. 2017.

KRAFZIK, Maria Luiza de Alcântara. **Acordo MEC /USAID - A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED (1966 / 1971)**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 16 n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LEWIN, Helena. Ressonância e dissonância judaicas: a diáspora e o exílio como objetos do literário. Arquivo Maaravi: **Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**. Belo Horizonte, v. 3, n. 4, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/1665/1751>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

LIMA, Cibelle Lana Fórneas. **Estudantes da EJA e materiais didáticos no ensino de matemática**. 2012. 139 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LIMA, Divanir Maria de. **O Tratamento dado às Juventudes nos Gêneros Textuais do Livro Didático de Ciências Sociais da Educação de Jovens e Adultos**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

LIMA, Licínio. **Educação ao Longo da Vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Priscilla Silva et al. Reformas educacionais e a proposta curricular do Estado de São Paulo: Primeiras aproximações. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**, 2009, Campinas. Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006, p.285-372. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **Crime e escravidão**: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888. Editora Brasiliense: São Paulo, 1987.

MANTOVANI, Kátia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático- PNLD**: impactos na qualidade do ensino público. 2009. 126 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MAGALHÃES, Juliana de Paiva. **Trajetórias e resistências de mulheres sob o colonialismo português**. 2016. 251 p. Tese (Doutorado) – História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo 2016.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>>. Acesso: 16 nov. 2018.

MARGARIDO, Alfredo. Das várias maneiras de ver e de não ver a colonização. In **Estudos sobre literatura das nações africanas de língua portuguesa**. Lisboa: A regra do jogo, 1980, p. 5-31.

MARTINS, Claudeci. **Recuperação estudantil terá jornal do aluno e revista para professor**. São Paulo, 04 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/recuperacao-estudantil-tera-jornal-do-aluno-e-revista-para-professor/>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MARTINS, Elieci de Fátima; SALES, Norma Almeida de Oliveira de; SOUZA, Cleber Alves de. O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos. **Estudo Avaliação Educação**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 11-26, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1464/1464.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

MANKE, Lisiane Sias. O Livro Didático e as aulas de História: o que dizem os alunos? **Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 214-228, Jul. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/57018/34355>>. Acesso em: fev. 2018.

MATIJASCIC, Milko; SILVA, Tatiana Dias. Jovens negros: panorama da situação social no Brasil segundo indicadores selecionados entre 1992 e 2012. SILVA, Enid Rocha Andrade da; BOTELHO, Rosana Ulhôa (orgs.). **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília : Ipea, 2016, p.269-292. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6270/1/Dimens%C3%B5es%20da%20experi%C3%Aancia%20juvenil%20brasileira%20e%20novos%20desafios%20%C3%A0s%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MATOS, Eloiza Ap. Silva Avila de. O programa "Aliança para o Progresso": o discurso civilizador na imprensa e a educação profissional no Paraná – Brasil. In: **Simpósio Internacional Processo Civilizador**, 11., 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 359-367. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais11/artigos/38%20-%20Matos.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. Estado, editoras e ensino: o papel da política na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil (1938-2012). **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 213-240 – 2013. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/97/77>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

MAUÉS, F. Livros, editoras e oposição à ditadura. In: **Estudos Avançados**, n. 28, n. 80, 2014, p.91-104. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v28n80/09.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

MBEMBE, Achille. O tempo que se move. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 24, p. 369-397, 2015.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos**. 2010. 254 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. Programas de materiais didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014): trajetória e contradições. In: **Atos de Pesquisa em Educação**- Blumenau, v. 10, n.1, p.80-99, jan./abr. 2015.

MESQUITA, Nély Silva da Motta. **Legibilidade textual nos Cadernos Didáticos de EJA:** questões de processamento da leitura. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MINTO, L. W. verbete MEC-USAID. In: José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, Maria Isabel Moura Nascimento (Orgs.). Campinas, SP. Graf. FE: HISTEDBR, 2006. **Navegando pela História da Educação Brasileira.** Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c teoria %20do capital humano.htm#_ftn1>. Acesso em 20 mar. 2018.

_____. verbete Teoria do Capital Humano. In: José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, Maria Isabel Moura Nascimento (Orgs.). Campinas, SP. Graf. FE: HISTEDBR, 2006. **Navegando pela História da Educação Brasileira.** Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c teoria %20do capital humano.htm#_ftn1>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICS, Anete; SILVERIO, Valter Roberto (Orgs.). **Afirmando diferenças:** montando o quebra-cabeça da diversidade. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 13-27.

MOKHTAR, Gamal (Ed.). **História geral da África, II:** África antiga – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia:** estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004. 2010. 267 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MORAES, Gisele Karin de. **História da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de Educação Básica:** igualdade ou reparação? 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

MOREIRA, Kênia Hilda. **Um mapeamento das pesquisas sobre o livro Didático de história na região sudeste:** 1980 a 2000. 2006. 168 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

MOURA, Aline de Almeida. **A arte de escrever histórias:** Experimentos contemporâneos de historiografia literária. 2013. 163 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013). **37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-3684.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado) - História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

_____. Livro Didático: Produção e Leituras. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 577-594.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012 a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>>. Acesso em: 13 maio 2017.

_____. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 p. 51-66, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

_____. Livro didático como indício da cultura escolar. **História e Educação** (Online) Porto Alegre v. 20 n. 50 Set./dez., 2016 p. 119-138. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. In: **Revista brasileira de Educação Física**. Esporte, São Paulo, v.25, p.23-27, nov. 2011. Suplemento n.6. Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_21.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

NERI, Anita Liberalesso. (Org.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESC, 2007.

NETO, Antonio Simplicio de Almeida; CIAMPI, Helenice. A história a ser ensinada em São Paulo. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.01, p.195-221, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982015000100195&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 mar. 2018.

NIETZSCHE, F. **Aurora**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2008.

NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. **Ideologia, Trabalho e Educação: uma análise dos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2009. 148 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

O DIÁRIO. **Gilda G. Piedade comemora 90 anos**. Mogi das Cruzes, 7 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.odiarionline.com.br/noticia/20395/GILDA-G-PIEADADE-COMEMORA-90-ANOS>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

OGLIARI, Monalisa. **Política de leitura: a coleção Literatura para todos e o letramento literário de jovens e adultos**. 2013. 128 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

OLIM, Bárbara Barros de. Imagens em livros didáticos de História das séries iniciais: uma análise comparativa e avaliadora In: **Outros Tempos**, v. 7, n.10, dez. 2010, Dossiê História e Educação. Disponível em:

<https://www.outrostempos.uema.br/artigos%20em%20pdf/Barbara_Barros.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 3, 2003, p. 421-461. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. **Lições sobre a África**: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino de História da África no Mundo Atlântico (1990-2005). 2007. 415 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, DF, 2007.

_____. A invenção dos iorubás na África Ocidental. Reflexões e apontamentos acerca do papel da história e da tradição oral na construção da identidade étnica. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 27, n. 1/2/3, jan-dez 2005, p. 141-179. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/6223/1/ARTIGO_Inven%C3%A7%C3%A3oIorub%C3%A1s%C3%81frica.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. In: **Revista de História**. n. 161. 2009, p.213- 244. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19124/21187>.. Acesso em: 13 abr. 2017.

OLIVEIRA, Elisabete Duarte de. **O Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos**. 2007. 107 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

OLIVEIRA, Juliane Gomes de. **O Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas**: os professores e suas escolhas. 2011. 132 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ORIÁ, José Ricardo. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed., São Paulo: Contexto, 2013, p. 128-148.

OTSUKA, Alexandre Ferro. **Antonio Bento discurso e prática abolicionista na São Paulo na década de 1880**. 2015. 234 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PALHARES, Leonardo Machado. As ilustrações nos livros didáticos de história: reflexões sobre suas potencialidades como fonte para as pesquisas sobre ensino de história. In: **Revista História UEG - Anápolis**, v.2, n.2, p. 123-146, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/2029/1537>>. Acesso em: 20 maio 2017.

PASSOS, Joana Celia dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. 2010. 242 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PAULA, Benjamin Xavier de. Os estudos africanos no contexto das diásporas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 5, n. 11, p. 131-148, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/193>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

_____; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517970220140002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2017.

PEREIRA, Dalva de Oliveira Costa. **O lugar, a presença e o tratamento dado as mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado**. 2011. 184 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Por uma autêntica democracia racial!: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 11-128, 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/21/25>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

PERES, Eliane. Sobre o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n. 4, p. 75-102, jul/dez. 2002.

PERES, Eliane; VAHL, Mônica Maciel. Programa do livro didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF/INL, 1971-1976): contribuições à história e às políticas do livro didático no Brasil. In: **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 3, n.1 – jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/27682>>. Acesso em: 20/03/2018.

PHILLIPSON, D.W. Início da Idade do Ferro na África Meridional. In: MOKHTAR, Gamal. (ed). **História Geral da África**, II; África antiga. 2. Ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas**. São Paulo: Secretaria da Educação, Centro de Educação de Jovens e Adultos, 2013.

PINA, Fabiana. **O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966 – 1968)**. 2011. 187 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

PONCIANO, Deize Denise. **História e Cultura afro-brasileiras no currículo de história do 6º ao 9º anos da rede oficial do Estado de São Paulo**. 2011. 102p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, Buenos Aires, 2000.

RAMBELLI, Gilson. Tráfico e navios negreiros: a contribuição da Arqueologia náutica e subaquática. In: **Navigator: subsídios para a História Marítima do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 59-72, 2006.

REGO, Costa. A abolição e o pão. In: **O Clarim**. São Paulo, n. 4, p. 3, maio de 1935.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. In: **Revista USP**, São Paulo, n.28, p.14-39 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S01047183199800010018200023&lng=en. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. Edição revisada e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. In: **Cadernos Cedes**. São Paulo, n. 52, p. 55-73, nov. 2000.

ROCHA, Ilana Peliciari. O retorno dos ex-escravos do Brasil para a África: historiografia, séculos XVII-XIX. **Revista Uniara**, v.16, n.2, dezembro 2013. Disponível em: <http://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/65/44>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ROCHA, Solange; SILVA José Antonio Novaes da. À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 5, n. 11, p. 55-82, out. 2013. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/189>> Acesso em: 15 mar. 2018.

RODRIGUES, Jaime. Índios e africanos: do “pouco ou nenhum fruto” do trabalho à criação de “uma classe trabalhadora”. In: **História Social**, Campinas - SP n. 2, 1995, p. 9-24. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/73/69>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RODRIGUES, Jaime; MIRANDA, Márcia Eckert ; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. [O acervo da Companhia Editora Nacional: negociação, organização e potencial para a pesquisa histórica](#). In: **Revista de Fontes**, n. 3, 2 sem. 2015. Disponível em:

<<http://www.revistadefontes.unifesp.br/editions/2-2015/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RODRIGUES, Marcilene Ferreira. **O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos: implementação no município de Campo Grande/MS (2010–2015)**. 2017. 147 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

RODRIGUES, Maria Fernanda. Global faz 45, revê sua história e mira o futuro ao lado de grandes autores brasileiros. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 24 fev. 2018. Cidades, Caderno 2, p. 5. Depoimento de Luiz Alves Junior.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: < www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&ddl=237>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. In: *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR.

SALAZAR, Andre Vicente. **(Re)elaboração de materiais didáticos de matemática a partir de interações e diálogos com educandos jovens e adultos**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SANTANA, Katia Cristina Lima. **Currículo de Matemática da Educação de Jovens e Adultos: uma análise baseada em livros didáticos**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTANA, Simone Cristina de. **O gênero notícia nas coleções didáticas indicadas pelo programa nacional do livro didático para a Educação de Jovens e Adultos**. 2012. 216 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar El saber, reinventar El poder**. Ediciones Trilce: Montevideo, Uruguai, 2010.

SANTOS, Cláudia Andrade dos. Projetos sociais abolicionistas: ruptura ou continuísmo? In: REIS FILHO, Daniel Aarão (org.). **Intelectuais, história e política: Séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000, p. 54-74.

SANTOS, JÁ. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, JR., org. **Desvendando a história da África** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, p. 181-194. Disponível em:

<<https://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SANTOS, Karla de Oliveira. **As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos**: implicações curriculares para uma sociedade multicultural. 2011. 124 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SANTOS, Leonardo Rodrigues dos. **Aspectos do raciocínio proporcional presentes em alguns livros didáticos de matemática produzidos para a Educação de Jovens e Adultos na primeira década dos anos 2000**. 2011. 226 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

SANTOS, Maria Conceição dos. **Ensino dos gêneros textuais/discursivos no livro de português da Educação de Jovens e Adultos**. 2013. 99 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SANTOS, Sulanita Bandeira da Cruz. **Análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos**: letramento e especificidades. 2009. 183 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

SILVA, Alberto Costa e. **Um rio chamado Atlântico**: a África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010

SILVA, Alessandro Rosa. **O livro didático e o discurso do professor no ensino das operações com números inteiros para alunos do E.J.A.** 2006. 158 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira; SALLES, Leila Maria Ferreira. Adolescente em liberdade assistida e a escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.28, n.3, 2011, jul./set., p. 353-362. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000300007>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SILVA, Juliana Ribeiro da. **Homens de ferro**: os ferreiros na África central no século XIX. 2008. 165 p. Dissertação (Mestrado) – História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Maciel Henrique. **Pretas de honra**: vida e trabalho de domésticas e vendedoras no Recife do século XIX (1840-1870). Recife: Ed. Universitária da UFPE, co-edição, Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 13 abr. 2018.

SILVA, Maria Laura dos Santos. **O discurso do LPD/EJA: reflexões sobre concepção de leitura e imagem de professor e de aluno-leitor**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA, Marinete dos Santos. Escravidão e prostituição: das várias utilidades de uma negra escrava. **Revista do Departamento de História**, n. 96, jul. 1988, p. 123 -128. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/561937b1e4b0ae8c3b97a702/t/572763a22eeb8180abd04e2d/1462199203764/7_Silva%2C+Marinete+dos+Santos.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude, EJA e Relações Raciais**: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. 2010. 143 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010

SILVEIRA, Regina da Costa. Condição humana e identidade em Balada de amor ao vento, de Paulina Chiziane. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras** da Universidade de Passo Fundo, v. 27, n. 1, p. 82-90, 2011.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes**: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. 2009, p.13-38. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1011.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

_____; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DOMINGUES, Ana Carolina. Diretrizes Curriculares e Plano Nacional de Implementação da lei nº 10.639/2003: balanço de implementação, desafios e perspectivas. **Educação das Relações Raciais**: balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003. Ação Educativa: São Paulo, 2015, p. 16-51. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/relacoesraciais/10_anos_da_lei_10693_07_jul_2016.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.

SIQUEIRA, Luziane de Assis Ruela; ARAÚJO, Vania Carvalho de. Liberdade Assistida e escola: cartografias de encontros e desencontros. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1 . n.2, jul./dez 2016, p.69-86. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/download/23103/18831>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SLENES, Robert W. Lares negros, olhares brancos: histórias da família escrava no século XIX. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 8, n. 16, p. 189-203, mar./ago. 1988.

_____. **Na senzala, uma flor – esperanças e recordações na formação da família escrava**: Brasil Sudeste, século XIX. 2 ed. corrigida. Campinas: Editora da Unicamp, 2011

SOARES, Ana loryn; SILVA, Elton batista da. A revolução do Haiti: um estudo de caso (1791-1804). **Ameríndia**, ano 1, v. 1, 2006, p.1-8. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/amerindia/article/view/1380>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

SOARES, Carlos Eugenio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas, Ed. da UNICAMP, 2002.

SOARES, Mara Lucia Fabiano. **O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira**: um estudo de identidade autoral. 2007. 148 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SOUERID, Nanci de Oliveira. **Ensino da argumentação em livro didático na Educação de Jovens e Adultos**. 2013. 145 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas de; SILVA, Leda Regina Bitencourt da. Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Com Censo**, 2. Ed., n. 5, maio de 2016, p.59-63. Disponível em: <
http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/revista_comcenso/5edicao/9_artigo_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SOUZA, Maria Aparecida de Oliveira. Mulheres da comunidade de Conceição e a comunidade das mulheres: histórias que se confundem. **Fazendo Gênero Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: <
http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277857615_ARQUIVO_Mulheresdacomunidadeconceicaoecomunidadeasmulheres.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SOUZA, Marina de Mello e. Catolicismo negro no Brasil: santos e minkisi, uma reflexão sobre miscigenação cultural. In: **Afro-Ásia**, 28, 2002, p. 125-146.

SOUZA, Mônica Lima e. **Entre margens**: o retorno à África de libertos no Brasil 1830 – 1870. 2008. 271 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

STONE, Lawrence. Prosopografia. **Revista de Sociologia e Política**, vol. 19, n. 39, jun. Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2011, p. 115-137

STRÖHER, Carlos Eduardo. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. In: **Aedos**, n. 11, vol. 4, set. 2012. Disponível em: <
<http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30634/20852>>. Acesso em: 20 maio 2017.

TAKAHASHI, Fábio. Governo vai investigar fraudes no SARESP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 01 dez. 2009. Disponível em: <
<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0112200909.htm>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

TAKEUCHI, Márcia Regina. **Análise material de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos**. 2005. 169 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TAVARES, Mariana Rodrigues. Editando a nação e escrevendo sua História: O Instituto Nacional do Livro e as disputas editoriais entre 1937-1991. **Aedos**, nº15, v.6, Jul./Dez. 2014,

p. 164-180. Disponível em: <
<http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/viewFile/45083/32292>. Acesso em: 10 jul. 2017.

TEIXEIRA, Adriana Luzia Sousa. **Autoria no livro didático de língua portuguesa: O papel do editor**. 2012. 219 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos e Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. In: _____. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 11 – 48.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silencing the Past: Power and the Production of History**. Boston: Beacon Press. 1995.

VALIM, Patrícia. **Da Sedição dos Mulatos à Conjuração Baiana de 1798: a construção de uma memória histórica**. 2007. 243 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

VENTURA, Jaqueline P. Apolítica educacional para a EJA na produção científica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED (1998-2008): contribuições para o debate. **Reunião Anual da ANPED**, 32, 2008, Caxambu. Anais... Caxambu, 2009.

VIEIRA, Cecília Maria. **Educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios sobre a implementação da lei nº 10.639/2003 no município de Goiânia**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

VIEIRA, Rosâne Maria da Silva. **Um estudo sobre o design de livros para terceira idade**. 2011. 249 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. **Sonhos africanos, vivências ladinas: Escravos e forros em São Paulo (1850 – 1880)**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 4 jul./dez. 2002, p. 103 – 122.

_____. Teodora Dias da Cunha: construindo um lugar para si no mundo da escrita e da escravidão. In: Giovana Xavier, Juliana Barreto Farias e Flávio Gomes (orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e no pós-emancipação**. São Paulo: Sele Negro, 2012, p. 228-243.

XAVIER, Regina Célia Lima. **A conquista da liberdade: libertos em Campinas na segunda metade do século XIX**. Campinas; Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1996.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “A História da África e cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos da EJA em São Paulo”, que tem como pesquisador Pedro de Souza Santos, aluno do curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado pelo Prof^o Dr. Nelson Shapochinik, os quais podem ser contatados pelos e-mails pedro_santos@usp.br e nschapo@uol.com.br ou telefone (11) 46567979. O presente trabalho tem por objetivos: Identificar a materialização da história da África e cultura africana e afro-brasileira em um conjunto didático da Educação de Jovens e Adultos; e, analisar o processo de autoria, produção e circulação de livros didáticos para EJA. Minha participação consistirá em responder a um questionário. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Assinatura: _____
Fabio Luis Barbosa dos Santos

Local e data.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “A História da África e cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos da EJA em São Paulo”, que tem como pesquisador Pedro de Souza Santos, aluno do curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado pelo Prof^o Dr. Nelson Shapochinik, os quais podem ser contatados pelos e-mails pedro_santos@usp.br e nschapo@uol.com.br ou telefone (11) 46567979. O presente trabalho tem por objetivos: Identificar a materialização da história da África e cultura africana e afro-brasileira em um conjunto didático da Educação de Jovens e Adultos; e, analisar o processo de autoria, produção e circulação de livros didáticos para EJA. Minha participação consistirá em responder a um questionário. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Assinatura: Edimar Araujo Silva – RG: 6.939252-3
Edimar Araújo Silva

Local e data.

___ São Paulo, 20 de abril de 2018.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “A História da África e cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos da EJA em São Paulo”, que tem como pesquisador Pedro de Souza Santos, aluno do curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado pelo Profº Dr. Nelson Shapochinik, os quais podem ser contatados pelos e-mails pedro_santos@usp.br e nschapo@uol.com.br ou telefone (11) 46567979. O presente trabalho tem por objetivos: Identificar a materialização da história da África e cultura africana e afro-brasileira em um conjunto didático da Educação de Jovens e Adultos; e, analisar o processo de autoria, produção e circulação de livros didáticos para EJA. Minha participação consistirá em responder a um questionário. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Assinatura: _____

Denise Mendes

São Paulo, 22 de abril de 2018.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “A História da África e cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos da EJA em São Paulo”, que tem como pesquisador Pedro de Souza Santos, aluno do curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado pelo Profº Dr. Nelson Shapochinik, os quais podem ser contatados pelos e-mails pedro_santos@usp.br e nschapo@uol.com.br ou telefone (11) 46567979. O presente trabalho tem por objetivos: Identificar a materialização da história da África e cultura africana e afro-brasileira em um conjunto didático da Educação de Jovens e Adultos; e, analisar o processo de autoria, produção e circulação de livros didáticos para EJA. Minha participação consistirá em responder a um questionário. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Assinatura:

Carolina Amaral de Aguiar

Local e data.

São Paulo, 16 de março de 2018.