**SUELEN SANTOS MAURICIO**

# DIVERSIDADE CULTURAL & EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O ENSINO DE GEOGRAFIA PELOS LIVROS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Ciências Humanas e da Educação, na Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins

**Florianópolis, SC**
2018

## Ficha catalográfica

M455d Maurício, Suelen Santos

Diversidade cultural & educação de jovens e adultos: o ensino de Geografia pelos livros didáticos / Suelen Santos Maurício. - 2018.

176 p. il.; 29 cm

Orientadora: Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins

Bibliografia: p. 171-176

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Multiculturalismo. 3. Jovens. 4. Livros didáticos. I. Martins, Rosa Elisabete Militz Wypycynski. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 910.7 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Alice de A. B. Vazquez CRB14/865
Biblioteca Central da UDESC

**Suelen Santos Mauricio**

# Diversidade Cultural e Educação de Jovens e Adultos: O ensino de Geografia pelos Livros Didáticos

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre/a em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 04 de julho de 2018.

**Banca Examinadora:**

Presidente/a: _____
Profª Drª Rosa Elizabete M. W. Martins
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____
Profª Drª Ana Maria Hoepers Preve
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____
Profº Dr Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____
Profª Drª Roselane Z. Costella
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

## AGRADECIMENTOS

Registro aqui todo meu carinho e gratidão por aqueles que fizeram parte de minha trajetória nestes últimos dois anos.

O nascimento de meu filho nos primeiros meses de mestrado foi desafiador e de uma importância ímpar para meu fortalecimento enquanto pessoa e qualificação enquanto acadêmica. Entretanto, sozinha nada eu conseguiria.

Agradeço a meus pais e marido pelos primeiros e mais difíceis momentos.

A minha querida sogra pelos últimos momentos de pesquisa, quando seu apoio foi fundamental.

Agradeço a minha querida orientadora pela compreensão e força nos momentos em que me ausentei para cumprir meu papel de mãe. Pela atenção dedicada a mim, a meu trabalho e, até mesmo, às dificuldades.

Aos colegas de laboratório, LEPEGEO[1], sempre prestativos, compartilhando conhecimento, alegrias e angústias.

A Luiz Martins Junior que foi grande parceiro de escrita.

À Profa. Larissa Correa que sem esperar nada em troca me estendeu a mão com carinho para qualificar meu trabalho, para diminuir minhas angústias e para compartilhar das alegrias e sofrimentos da vida.

Aos amigos, professores, parceiros deste percurso: Maynine, Mayra, Sara, Kathy, Luiz Jr., Angel, Lucas, Profa. Larissa Correa, Larissa Anjos, Robson, Roberto, Prof. Lourival, Profa. Ana Preve.

Para encerrar, obrigada meu amado filho por me ensinar a ser mais dura e mais flexível, mais forte e mais fraca, por me tornar mais humana.


[1] Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia

## RESUMO

A dissertação desenvolvida busca identificar se a Diversidade Cultural está sendo abordada, e de que modo, nos livros didáticos de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos. Com este intuito, ancorei-me na abordagem dos Estudos Culturais, uma perspectiva pós-estruturalista para a compreensão da categoria Cultura e Diversidade Cultural. A partir da metodologia *queer*, ou seja, com a promoção de estranhamento e desnaturalização dos conceitos, textos, imagens, mapas e gráficos, é possível verificar se as categorias em questão são trabalhadas pelos materiais pesquisados na mesma perspectiva deste trabalho e também de que modo a Diversidade Cultural é abordada pelas diferentes linguagens presentes no livro didático. Utilizei três coleções de diferentes editoras, cedidas pela Secretaria de Educação do município de Florianópolis, que foram aprovadas e distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático – 2014. Entre as diversas considerações e pensamentos que surgiram com esta pesquisa, posso destacar uma ideia presente e unânime de Cultura e Diversidade Cultural enquanto características genéricas estáticas, imóveis possuídas por grupos étnicos. Diferente desta concepção acredito que cultura é uma instância instável que é construída e desconstruída cotidianamente por todo sujeito. A Diversidade Cultural por sua vez, é um fenômeno humano, ligado ao processo de construção e desconstrução cultural que todo sujeito agencia em seu cotidiano. A possibilidade de ver-se e refletir-se na cultura enquanto agente ativo no mundo não foi identificada nas coleções analisadas, entretanto pude encontrar a valorização das diferenças de cor de pele, sexo e origem, além da presença de textos e imagens majoritariamente de autores e artistas brasileiros e brasileiras.



**Palavras-chave:** Diversidade Cultural. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Geografia. Estudos Culturais. Livro didático

**ABSTRACT**

The developed dissertation seeks to identify if Cultural Diversity is being approached, and in what way, in the geography textbooks for the Education of Young and Adults. With this in mind, I anchored myself in the approach to Cultural Studies, a post-structuralist perspective for the understanding of the category Culture and Cultural Diversity. It is possible to verify whether the categories in question are worked by the researched materials in the same perspective of this work and also in the way that the queer methodology, that is, by promoting the estrangement of the concepts, texts, images, maps and Cultural Diversity is approached by the different languages present in the textbook. I used three collections from different publishers, provided by the Education Department of the city of Florianópolis, which were approved and distributed by the National Program of Didactic Book - 2014. Among the various considerations and thoughts that came up with this research, I can highlight a present and unanimous idea of Culture and Cultural Diversity as generic static characteristics, real estate owned by ethnic groups. Different from this conception I believe that culture is an unstable instance that is constructed and deconstructed daily by every subject. Cultural Diversity, in turn, is a human phenomenon, linked to the process of construction and cultural deconstruction that every subject agency in their daily lives. The possibility of seeing and reflecting on culture as an active agent in the world was not identified in the analyzed collections. However, I was able to find the appreciation of differences in skin color, gender and origin, as well as the presence of texts and images mostly by authors and Brazilian and Brazilian artists.

Keywords: Cultural Diversity. Youth and Adult Education. Teaching Geography. Cultura Studies. Textbook.

## RESUMEN

La disertación desarrollada busca identificar si la Diversidad Cultural está siendo abordada, y de qué modo, en los libros didácticos de geografía para la Educación de Jóvenes y Adultos. Con este propósito, me ancló en el abordaje de los Estudios Culturales, una perspectiva post-estructuralista para la comprensión de la categoría Cultura y Diversidad Cultural. A partir de la metodología que, es decir, con la promoción de extrañamiento y desnaturalización de los conceptos, textos, imágenes, mapas y gráficos, es posible verificar si las categorías en cuestión son trabajadas por los materiales investigados en la misma perspectiva de este trabajo y también de qué modo la diversidad cultural es abordada por los diferentes lenguajes presentes en el libro didáctico. En el caso de las mujeres, las mujeres, las mujeres, las mujeres, las mujeres, las mujeres, las mujeres, las mujeres, de Cultura y Diversidad Cultural como características genéricas estáticas, inmuebles poseídas por grupos étnicos. A diferencia de esta concepción creo que la cultura es una instancia inestable que es construida y deconstruida cotidianamente por todo sujeto. La Diversidad Cultural a su vez, es un fenómeno humano, ligado al proceso de construcción y desconstrucción cultural que todo sujeto agencia en su cotidiano. La posibilidad de verse y reflejarse en la cultura como agente activo en el mundo no fue identificada en las colecciones analizadas, sin embargo pude encontrar la valorización de las diferencias de color de piel, sexo y origen, además de la presencia de textos e imágenes mayoritariamente de autores y artistas brasileños y brasileños.



Palabras clave: Diversidad Cultural. Educación de Jóvenes y Adultos. Enseñanza de Geografía. Estudios Culturales. Libro de texto.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABRELIVROS – Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares
EJA – Educação de Jovens e Adultos
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
FAED – Centro de Ciências Humanas e da Educação
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LD – Livro didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia
MABEC – Movimento Afro-brasileiro de Educação e Cultura
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLD EJA – Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UHC – União dos Homens de Cor
UNE – União Nacional dos Estudantes
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TEN – Teatro Experimental do Negro

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Coleções de livros didáticos trabalhadas na pesquisa empírica ..... 78
Figura 1 – Capa do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 6º Ano .....94
Figura 2 – Capa do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 7º Ano .....95
Figura 3 – Capa do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 8º Ano .....95
Figura 4 – Capa do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 9º Ano .....96
Figura 5 – Capa do livro didático de “EJA Moderna: Geografia” .....96
Figura 6 – Capa do livro didático de Geografia “Alcance EJA”.....97
Figura 7 – Sumário do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 6º Ano. .....100
Figura 8 – Sumário do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 7º Ano .....101
Figura 9 – Sumário do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 8º Ano .....102
Figura 10 – Sumário do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 9º Ano .....103
Figura 11 – Quadro de Candido Portinari, Futebol (1935) .....105
Figura 12 – Homens trabalhadores na construção de Brasília.....107
Figura 13 – Homens trabalhadores se encaminhando para construção de Brasília107
Figura 14 – Letra da música “Mágoa de boiadeiro”.....109
Figura 15 – Fotografia do campo. .....109
Figura 16 – Fotografia da cidade.....110
Figura 17 – Canção “A cidade”, de Chico Science.....111
Figura 18 – Homem em seu relógio solar .....112
Figura 19 – Mapa de Torres Garcia .....113
Figura 19 – Jovens observando um globo terrestre .....114
Figura 20 – Letra da canção “Racismo é burrice”, de Gabriel, o Pensador.....116
Figura 21 – Mulheres trabalhadoras.....117
Figura 22 – Letra da canção “Inclassificáveis”, de Arnaldo Antunes. .....118
Figura 23 – Mulheres trabalhando em malharia na década de 1910 .....120
Figura 24 – Sobre o Nordeste brasileiro.....122
Figura 25 – Mapa-múndi de imagens-clichês.....123
Figura 26 – “La tejedora”, de Diego Rivera. .....125

Figura 27 – “La gran Tenochtitlán”, de Diego Rivera. ..... 125
Figura 28 – “Vendedora de flores”, de Diego Rivera ..... 126
Figura 29 – Homem peruano ..... 126
Figura 30 – Homens peruanos tecendo artesanalmente ..... 127
Figura 31 – Cerimônia ritual indígena ..... 128
Figura 32 – Médicos realizando sessão de cura..... 129
Figura 33 – Dançando frevo ..... 129
Figura 34 – Frida ..... 130
Figura 35 – Letra da música “Disneylândia”, de Arnaldo Antunes ..... 132
Figura 36: Trabalho escravo no engenho de cana ..... 132
Figura 37 – Barco de refugiados..... 133
Figura 38 – Homens trabalhando em uma linha de montagem ..... 133
Figura 39 – Trabalho infantil ..... 134
Figura 40 – Sumário “EJA Moderna” ..... 135
Figura 41 – Sumário do livro do 6º Ano ..... 136
Figura 42 – Congada da Festa de São Benedito – Ilhabela (SP) ..... 137
Figura 43 – Festival das estrelas – São Paulo (SP) ..... 138
Figura 44 – Memorial ucraniano – Curitiba (PR)..... 139
Figura 45 – Cidade ..... 140
Figura 46 – Centro de São Paulo (SP) ..... 140
Figura 47 – Cerimônia de troca da Bandeira Nacional ..... 141
Figura 48 – Exército brasileiro ..... 142
Figura 49 – Praça das Bandeiras ..... 143
Figuras 50 – Poluição, panfletagem, período eleitoral ..... 144
Figura 51 – Bandeiras em Copacabana ..... 144
Figura 52 – Desigualdade social..... 145
Figura 53 – Eleitora ..... 146
Figura 55 – Eleitor indígena..... 147
Figura 56 – Dilma Rousseff ..... 147
Figura 57 – Carlota Pereira de Queiroz ..... 148
Figura 58 – Outras formas de participação social..... 148
Figura 59 – Eleitores em plebiscito ..... 149
Figura 60 – Orçamento participativo ..... 149
Figura 62 – Sumário “Alcance EJA”..... 152

Figura 63 – Sumário “Alcance EJA” ..... 152
Figura 64 – Abertura da unidade 7: O povo brasileiro ..... 154
Figura 65 – Refletir e debater: carimbó ..... 155
Figura 66 – Diversidade ..... 156
Figura 67 – Brasil: densidade demográfica ..... 157
Figura 68 – Crescimento da população brasileira ..... 158
Figura 69 – Antiga família brasileira ..... 159
Figura 70 – Família atual brasileira ..... 159

**SUMÁRIO**

**CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS ..... 21**

APROXIMAÇÕES AO TEMA DE PESQUISA..... 28

**1. UM ESTUDO CULTURALISTA ..... 33**

**2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – REFLEXÕES ..... 47**

2.1. UMA HISTÓRIA MARGINAL ..... 48

2.2. SUJEITO JOVEM, ADULTO E EXCLUSO ..... 54

2.3. BASES LEGAIS ..... 57

**3. ENSINO DE GEOGRAFIA..... 61**

3.1. A TRADIÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA..... 61

3.2. ENSINO DE GEOGRAFIA/EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ..... 65

**4. PERCURSOS METODOLÓGICOS ..... 71**

**5. LIVRO DIDÁTICO: INSTRUMENTO, RECURSO E ARTEFATO CULTURAL 81**

5.1. PNLD, PNLD EJA ..... 82

5.2. LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E A EJA EM QUESTÃO..... 84

**6. ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS ..... 93**

6.1. ANÁLISES DA COLEÇÃO “SABERES DA VIDA, SABERES DA ESCOLA” .... 98

6.2. ANÁLISE DA COLEÇÃO “EJA MODERNA” ..... 135

6.3. ANÁLISE DA COLEÇÃO ALCANCE EJA..... 151

6.4. NOTAS DE ENCERRAMENTO DAS ANÁLISES ..... 160

**7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 163**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 171**

## CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A pesquisa que apresento nesta dissertação trata sobre uma temática que vem merecendo atenção de pesquisadores, ativistas, governos e professores de Geografia. Refere-se ao entrelaçamento de campos e temas da Educação, que são o ensino de Geografia, o Livro didático, a Educação de Jovens e Adultos e a Diversidade Cultural em tempos e espaços contemporâneos, o que representa nas mais diversas esferas questões complexas e profundas a serem pensadas. Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Ensino e Formação” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências Humanas (FAED) e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Baseado no que foi exposto, inicio este trabalho fazendo uma breve apresentação de minha trajetória escolar e acadêmica para situar como e por que cheguei à proposta desta pesquisa de mestrado.

A Geografia como componente curricular sempre me foi atrativa, não somente pelas metodologias dos diferentes professores que tive nas escolas por onde estudei, mas pela variedade de conteúdos, familiaridade com aqueles temas que se relacionavam com meu cotidiano e por uma facilidade de aprendizado maior em relação às demais disciplinas.

Uma escola em particular foi de grande importância nesta trajetória, pois nela foi onde fiquei dos três anos de vida até a antiga quarta-série. Chamava-se Ensinarte, uma pequena escola privada e muito familiar, por ser de um bairro pequeno em que todos se conheciam. Os muros eram baixos, víamos todos e tudo que estava do lado de fora. Quase não existia o fora e o dentro do espaço escolar. A diretora da escola tinha muito gosto pelas expressões artísticas, então quase todos os dias tocava violão e cantava embalada por nossas vozes e danças de criança. Fazíamos muitas interpretações em peças de teatro. Muitas vezes por semana fazíamos passeios pelo bairro para estudá-lo, que eram saídas de campo, mesmo que não fossem assim denominadas.

Por falta de espaço amplo na escola, as aulas de educação física aconteciam na Associação Recreativa Cultural Esportiva Avante, ou somente Avante, como costumávamos chamar, que era o mesmo local onde meu pai jogava futebol e onde também meu avô sempre ia assistir aos jogos que lá aconteciam, ou até mesmo

para bater papo com os outros que lá estavam vagando. O Avante é um antigo clube do bairro de Santo Antônio de Lisboa, em Florianópolis/SC, onde morei e fui criada, que possui um campo de futebol de tamanho oficial, o que para mim era imenso, e outro espaço um pouco menos extenso de areia e terra, em que costumávamos brincar de pega-pega, queimada, e tantos outros jogos propostos pelo professor de educação física.

Meu avô foi uma figura muito importante em minha vida e considero ser necessário falar um pouco dele para chegar à Educação de Jovens e Adultos – EJA que é um dos temas deste trabalho. Morávamos em casas diferentes, mas no mesmo terreno. Por conta desta proximidade das casas, meu avô cuidava de mim enquanto meus pais trabalhavam. Seu espírito, a meu ver, era andarilho. Vivia pelas ruas do bairro que morávamos, flanando, conversando com os moradores, trabalhadores, observando o movimento de pessoas, ou somente contemplando o marasmo da praia num dia de inverno. Quando criança, meu avô me levava junto em suas andanças pelo bairro e costumava desenhar para mim na areia, no chão batido, com algum graveto que encontrara no chão, no intuito de explicar como era algo que não podia somente descrever com palavras. Aliás, ele não sabia ler e escrever, mas era tão sábio que isso parecia significar nada.

Ao passar pela frente da escola, como era de praxe em seu cotidiano de andanças, algumas vezes meu avô era convidado pela diretora a entrar, para falar aos estudantes como era o bairro antigamente, as mudanças que ocorreram com o passar do tempo, como era a vida de nossos antepassados que ali moraram. Ele adorava conversar, falar do passado. Cheio de coragem e desenvoltura entrava nas salas de aula, local que nunca adentrara como aluno. Um homem analfabeto, sem boa parte dos dentes, de origem humilde, pescador, era valorizado naquele ambiente e naqueles momentos de construção de conhecimento.

Relato este momento de minha vida, pois, de forma ainda muito abstrata e indireta, é o início de minha admiração pelos sujeitos da EJA. Mesmo que eu os tenha conhecido somente anos mais tarde, já me dava conta da genialidade dos indivíduos que carregam conhecimentos populares e grande experiência de vida.

Na Universidade do Estado de Santa Catarina cursei três semestres do curso de Pedagogia nos anos de 2010 e 2011 e estando muito próxima ao curso de Geografia, observando os laboratórios pelos corredores, conversando com amigos graduandos na área, fui me encantando e tomei a decisão de cursar esta outra

graduação. Iniciei a graduação em Geografia no ano de 2012 e concluí o curso no ano de 2015.

Ao chegar à metade do curso de Licenciatura em Geografia, iniciava ali as disciplinas de Estágio Supervisionado, aquelas voltadas ao período de docência nas escolas. Tive o privilégio de poder optar entre ensino regular e Educação de Jovens e Adultos. Não pensei duas vezes, realizei as quatro disciplinas de Estágio Supervisionado (no período de dois anos) na modalidade EJA, mais especificamente no Centro de Educação de Jovens e Adultos do Estado – CEJA, em Florianópolis/SC.

Foram experiências desafiadoras, ricas e gratificantes. Deparei-me com turmas extremamente diversas: diferentes idades, cores, sotaques, crenças, religiões, ideologias, trabalhos, preferências etc. Eram turmas pequenas, de no máximo quinze estudantes. De modo geral, eram alunos participativos, curiosos, interessados no que eu tinha proposto para as aulas do período noturno e, muitas vezes, cansados. Foi na docência da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado que me dei conta da diversidade de sujeitos, histórias e origens presente nas turmas de EJA e da riqueza cultural e pedagógica que encontramos nesta modalidade.

Concomitante ao estágio de docência, porém em outro espaço realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, intitulado “Geografias Constituídas com o Projeto de Educação Comunitária Integrar”. Parti de uma pesquisa que já estava em andamento como bolsista de Iniciação Científica (IC)[2], com a temática da educação geográfica em espaços não escolares, no Projeto de Educação Comunitária Integrar[3]. Eu desenvolvia atividades como bolsista IC e participava das aulas de Geografia, tomando nota do que acontecia na dinâmica do dia-a-dia das aulas, dos professores e dos estudantes, encontros, interações, tensões, afetos. Este projeto era destinado a estudantes trabalhadores, que no contexto de trabalho, família, baixa renda e tantas outras dificuldades e ocupações, pretendem ingressar em universidades públicas. Levando isto em consideração, os professores do projeto buscam realizar e propor diferentes processos de construção de conhecimento voltados para um aprendizado que permita um bom desempenho nos vestibulares.

[2] Fui bolsista de Iniciação Científica da Professora Rosa Martins no projeto “Educação geográfica e práticas pedagógicas em espaços formais e não formais de educação”, no ano de 2015.
[3] Curso pré-vestibular social que atende estudantes de baixa renda e que acontece nas dependências do Instituto Estadual de Educação.

Meu TCC teve como questão central investigar se os estudantes ao passar pelo Projeto Integrar, demostravam alguma mudança no modo de ver e pensar o mundo, de se ver, de ver a sociedade e o mercado de trabalho. Existia alguma mudança de atitude destes estudantes com relação a vida e a sociedade? Se sim, quais, como e por quê? Ao final, com observações e anotações, aplicação de questionários e conversas informais com minha escuta comprometida com a pesquisa percebi que sim, existe uma mudança reconhecida pelos próprios sujeitos, no modo de ver a sociedade, existe uma maior conscientização, criticidade no modo de ver o mundo e agir cotidianamente.

Depois de me graduar, no ano de 2016 atuei por poucos meses como professora de Geografia de sétimos anos em uma escola pública em Florianópolis. Posso dizer que minha experiência não foi tão prazerosa como fora na EJA, por causa dos inúmeros problemas que nós, professores, precisamos enfrentar no modelo escolar vigente. O maior de todos é a quantidade de estudantes dentro de sala de aula, uma média de trinta e cinco, enquanto na EJA, o número reduz pela metade.

Em razão da experiência como professora da educação básica, tive o contato direto com os livros didáticos – LD, pois na EJA não tive acesso a nenhum livro didático destinado a esta modalidade de ensino. Nesta ocasião foi quando precisei refletir, profundamente, até que ponto este material que está disponível na escola pode auxiliar no planejamento das aulas e pode ser utilizado pelos estudantes. Quais os limites e potências do uso do livro didático em sala de aula? De onde posso partir, por onde seguir e onde chegar?

Analisando este material e utilizando-o em minha prática pedagógica pude perceber algo muito nítido: os estudantes não compreendiam os textos, exercícios e por isso o livro didático servia mais para mim, como apoio em minha prática pedagógica, do que para eles. Parto então da premissa de que há uma incompatibilidade entre os conteúdos e temas dos LD de Geografia e a real necessidade/ habilidade/ preparo/ maturidade intelectual dos estudantes para a qual os livros são destinados.

Além disso, participei, de certo modo, do processo de escolha de livros didáticos de Geografia que seriam adotados no próximo ano na escola em que estava lecionando. Naquela ocasião, percebi que o único professor de Geografia efetivo na escola trabalhava quarenta horas semanais e não possuía nenhum tempo

concedido especificamente para analisar e escolher o LD. Fui convidada a conhecer os exemplares e opinar sobre qual coleção, em minha compreensão, possuía maior consistência para o ensino de Geografia. A intenção da escola em me incluir na escolha era no sentido de tornar o processo mais democrático, acredito. Mas eu estaria ali até, no máximo, final do ano, pois era professora substituta, contratada no regime de apenas um ano letivo. Será que o próximo professor de Geografia, o que viria depois de mim, teria a mesma opinião que eu no que se refere ao livro didático escolhido para uso?

No ano de 2016 participei da seleção para a turma de Mestrado em Educação da UDESC, que ocorreu concomitantemente ao período que me mantive como professora naquela escola. Neste sentido é importante frisar que a elaboração do projeto da presente pesquisa se inspira também no seio deste momento que me encontro como professora de Geografia em uma escola pública. Neste ínterim, inicio meu curso de mestrado no mês de agosto de 2016, pelo qual consegui bolsa de fomento à pesquisa e por este motivo finalizo minha atuação profissional na referida escola, podendo então me dedicar aos estudos.

Já como bolsista de mestrado e assim frequentando o LEPEGEO[4] me aproximo às discussões e debates imersos na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, tomando este como referencial teórico de meus próprios estudos, escritas, leituras, reflexões. Reconheço então que não poderia partir de outra abordagem, se não esta, pois a mesma compartilha da ideia e embasa os questionamentos que desenvolvo ao longo desta dissertação.

É neste contexto teórico que me coloco a estudar os LD de Geografia voltados à EJA, esta modalidade de ensino que me despertou interesse, em especial pela diversidade de sujeitos que ali se encontram. Os estudantes da EJA são pessoas acima dos quinze anos, portanto, possuem as mais variadas idades, histórias de vida, gerações, origens, modos de pensar, orientação sexual, gênero, religião etc. Isso significa dizer que este público é extremamente heterogêneo. Além disso, este público é composto por pessoas que escolhem retornar aos bancos escolares, carregam a característica de quem anseia obter a escolaridade básica, sendo sua maior parte composta por mães e pais trabalhadores, muitos de idade avançadas, ou até mesmo jovens que acabam de atingir a maioridade, encerrando o

[4] Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia.

último turno diário na escola. O currículo desta modalidade deve levar isto em conta, ou seja, o planejamento das aulas, dos conteúdos a serem desenvolvidos, bem como, os livros didáticos que são produzidos e utilizados por estes sujeitos.

Pelo fato da Geografia ser um componente curricular do cotidiano e do lugar, da EJA ser constituída por um público característico pela diversidade e do livro didático ser um instrumento mediador entre professor, estudante, conhecimento e método, busco compreender de que modo este material aborda a Diversidade Cultural nos conteúdos e conceitos de Geografia dos livros didáticos destinados para EJA. Mesmo ciente que muitas vezes este material não é utilizado em sala de aula, ele é distribuído (através de uma política pública: PNLD) para as escolas e deve servir ao menos como material de pesquisa e suporte de informação para o uso dos estudantes. Independente do uso que é feito, o que pretendemos é verificar, analisar e problematizar como é sua abordagem no que se refere à Diversidade Cultural.

Com isso, nosso problema de pesquisa é: a Diversidade Cultural está presente explícita ou implicitamente nos conteúdos trazidos pelos livros didáticos de Geografia destinados aos anos finais do Ensino Fundamental da EJA?

O objetivo geral desta pesquisa é investigar de que modo a Diversidade Cultural é abordada e atravessa os conteúdos e temas de Geografia nos livros didáticos de EJA dos anos finais do ensino fundamental.

Os objetivos específicos são: (1) analisar o conceito de Diversidade Cultural; (2) apresentar a modalidade da EJA segundo políticas públicas atuais; (3) problematizar a Diversidade Cultural na EJA e nos LDs; (4) verificar nos LDs de Geografia para EJA como a questão da Diversidade Cultural está presente (ou não) nos conteúdos/conceitos que compõem os anos finais do ensino fundamental.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o livro didático de Geografia voltado para a EJA. A pesquisa não entrará no mérito de sua utilização pelos professores, ainda que seja um elemento muito importante, pois o tempo destinado à pesquisa não permite que possamos ir a campo investigar seu uso em sala de aula.

Desta forma, a pesquisa propõe um estudo bibliográfico sobre o modo como a Diversidade Cultural aparece (ou se não está presente) nos LDs de Geografia para a EJA emaranhada pelos conteúdos e imagens que compõe este material. Consideramos imprescindível que a Diversidade Cultural esteja presente, visto que a EJA é composta e caracterizada por ela. Penso ser inaceitável um discurso que

homogeneíza culturalmente os sujeitos, sobretudo no campo da educação. Penso que na sociedade em que vivemos existem padrões culturais estabelecidos, e a educação escolar tem a função primordial de questionar e repensar toda esta estrutura e contexto em que vivemos.

Ao me desafiar em seguir com esta proposta de pesquisa tenho clara a possibilidade de não encontrar esta categoria inserida nos temas e conceitos de Geografia. Caso isto ocorra, é uma importante constatação que demanda reflexões.

Lanço-me a esta pesquisa com o pensamento de construir o seu caminho através de meu próprio caminhar como pesquisadora em Educação. O modo de fazer esta pesquisa será o de analisar bibliografias e documentos. A técnica para isso é a leitura, interpretação e análise buscando a compreensão do fenômeno como um todo, sem fragmentações e binarismos.

Para tanto, a organização desta dissertação está estruturada de forma a trazer, inicialmente, o aporte teórico abarcado pela pesquisa, posteriormente aborda a metodologia que orientou o estudo teórico e a análise dos LDs e por último apresenta a análise dos livros didáticos a partir da pesquisa empírica.

Sendo assim, no primeiro capítulo abordo os Estudos Culturais como perspectiva teórica assumida ao longo da pesquisa, um pouco de sua história e a relação desta abordagem com este trabalho. Ainda nesta parte trago as categorias teóricas para apresentação e problematização ancoradas principalmente em Stuart Hall, que são Cultura e Diversidade Cultural. No segundo capítulo abarco uma apresentação da modalidade da Educação de Jovens e Adultos a partir de suas políticas em termos de legislação de âmbito nacional. Além disso, nesta parte do trabalho discuto questões pertinentes a sua história, trajetória, constituição, até alcançar as reflexões da composição da EJA atualmente com relação aos sujeitos que a constituem. No terceiro capítulo reflito sobre o ensino de Geografia, o que entendo sobre sua importância e seu papel escolar. Seguindo em frente, no quarto capítulo entro na discussão metodológica do trabalho. Já no quinto capítulo apresento as políticas de produção e aquisição do LD por parte do governo federal e também discuto questões pertinentes a este material pedagógico, e seu uso em sala de aula. Por último, trago a análise bibliográfica das três coleções de livros didáticos pesquisadas e em seguida as considerações finais, pontuando aspectos importantes de cada capítulo, os resultados mais relevantes da pesquisa empírica com minhas contribuições enquanto pesquisadora e professora.

## APROXIMAÇÕES AO TEMA DE PESQUISA

Constatei através de revisão bibliográfica realizada para compor este trabalho que não há investigações sobre os livros didáticos de Geografia destinados a EJA. Esta questão coloca-se como uma justificativa que faz crescer a necessidade e relevância de pesquisas que envolvam livros didáticos de Geografia e EJA.

Sabe-se através de diversas pesquisas já realizadas por autores, como Santos (2007), Marques (2012) e Santos (2011), que o livro didático ainda é utilizado pela maioria dos professores, se não como principal recurso, como um dos materiais mais utilizados no preparo das aulas e como suporte em sala de aula. Santos (2007) salienta que um dos resultados de sua pesquisa é o fato de que o livro didático é um dos recursos mais presentes no trabalho em sala de aula. A mesma autora constatou também através de entrevistas com professores que muitas vezes o livro didático é a única fonte de conhecimento para os estudantes mais carentes.

Em sua dissertação, Marques (2012) afirma que de modo geral, no Brasil, os livros didáticos são os únicos recursos que os professores de escolas públicas possuem como suporte nas aulas. Isso demonstra a carência que a educação pública no país enfrenta e que em meio a tantos aparatos tecnológicos disponíveis no mercado (e em escolas particulares), o único suporte para professores em sala é o livro didático.

Entretanto, não me proponho a estudar o livro didático por considerá-lo um problema ou um entrave, pelo contrário, reconheço sua importância e seu protagonismo na realidade escolar brasileira, além de acreditar na grande influência que este artefato cultural carrega na constituição e formação dos sujeitos que o consomem (estudantes, familiares dos estudantes, professores etc.).

Além destas autoras, Santos (2011) confirma a importância do livro didático no contexto da educação brasileira:

> Compreendemos que o livro didático é um dos elementos centrais do trabalho docente, como também, algumas vezes é o único meio de acesso ao conhecimento e mediação entre ensino e aprendizagem, por parte dos educandos e dos docentes, que neles buscam apoio e consolidação do conhecimento transmitido em suas aulas. (SANTOS, 2011, p. 44)

Consto dessa forma a relevância e necessidade de que existam pesquisas comprometidas com este recurso tão presente nas salas de aula, e fora delas

também, como acesso ao conhecimento e não somente como suporte para a prática pedagógica.

Trago uma citação que explicita ainda mais a importância do livro didático já que é um elemento do currículo que acaba possuindo inúmeras funções:

> Diante da excessiva carga horária de trabalho que o impede de estudar, planejar as aulas e buscar outras fontes de informação e conhecimento, diante das limitadas condições objetivas materiais/ financeiras que o poder público destina às escolas; diante da ausência de políticas públicas de formação continuada, muitos professores utilizam o livro didático em substituição à metodologia de ensino, como o único recurso/ instrumento pedagógico, como a única fonte de consulta e ou fundamentação teórica, e muitas vezes, como o único instrumento de formação continuada. (FREITAS, SANTOS e MOURA, 2007, p. 18 APUD SANTOS, 2011, p. 45).

Considero que o conhecimento na área da educação produzido na academia deve ter sua contribuição direcionada à sociedade, sobretudo a produção científica realizada em universidades públicas, como é o caso desta pesquisa, afinal os financiadores são a sociedade. Esta pesquisa busca contribuir na área de conhecimentos e pesquisas relacionadas aos livros didáticos de Geografia para EJA e no que diz respeito aos estudos sobre Diversidade Cultural.

As reflexões que trago sobre Diversidade Cultural, sujeitos da EJA e livro didático podem também servir de estímulo e reflexão para que professores e pesquisadores envolvidos com a educação pensem de forma mais profícua suas práticas e seus estudos.

De acordo com a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares – ABRELIVROS[5], os valores investidos pelo Ministério da Educação – MEC na aquisição de livros didáticos destinados as escolas públicas brasileiras através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD para os anos de 2015 e 2016 com as editoras que produziram os livros do PNLD modalidade EJA, totalizaram um valor de R$ 87.623.734,97. Já no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE[6], os dados estatísticos sobre o PNLD 2017, ano de consolidação e escrita desta dissertação, mostram que foram investidos R$ 70.591.754,55 em livros didáticos para a modalidade EJA.

[5] < http://www.abrelivros.org.br/home/images/pnld_eja_2015-2016_dados-estatisticos_valores-negociados-por-editora.pdf > Acessado em 01 de agosto de 2017.

[6] http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos Acessado em 01 de agosto de 2017.

Visto que este montante está relacionado apenas à EJA e considerando que há outros valores significantes em vigência para o ensino regular (1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio), faz-se necessário que todo este material traga consigo corretas e interessantes referências científicas, teórico-metodológicas, conceituais, sociais e éticas, levando em conta as especificidades dos sujeitos que utilizarão, bem como o viés educativo que se pretende promover. Caso contrário, o montante investido estará sendo mal utilizado.

A opção por investigar como os livros didáticos trabalham com o tema da Diversidade Cultural implícito ou explicito na gama de conteúdos do componente curricular Geografia dá-se em primeiro lugar devido à premissa da diversidade presente nas turmas de EJA. Em segundo lugar por reconhecer que a Diversidade Cultural é característica da sociedade como um todo, mas que apesar de ser intrínseca a ela, o Estado e diversas instâncias que possuem algum grau de influência sobre os sujeitos (comerciais midiáticos, novelas, livros, igrejas etc.) procuram negligenciá-la ou ainda negar este fenômeno próprio do humano.

Busco analisar nos livros didáticos de Geografia como e se a Diversidade Cultural é abordada nestes materiais. A forma como os conteúdos são trazidos, aqueles em que a ideia de Diversidade Cultural está ou poderia estar presente, dão conta de uma educação libertadora para estes sujeitos? Afinal, consideramos que a educação acontece dentro e fora de sala de aula, na relação entre os sujeitos, na relação destes com dispositivos eletrônicos, mídias, livros e na relação entre sujeito e livros didáticos.

Tonini (2002) a partir da abordagem dos Estudos Culturais, considera que o discurso presente nos livros didáticos se configura a partir de uma perspectiva (e não da realidade e/ou verdade) e salienta que

> Apenas nas últimas décadas publicam-se alguns, de maneira embrionária, estudos que procuram focalizar o livro didático, não só como transmissor de conhecimentos, mas também como instância produtora de significados culturais. (TONINI, 2002, p. 25).

A colocação de Tonini (2002) traz a perspectiva de que o livro didático é mais que um mero transmissor de informações, pois é também produto e produtor de significados culturais.

Se afirmo que algumas grandes redes de televisão são capazes de constituir modos de pensar, agir, condutas e valores sociais, também posso afirmar que os livros didáticos, materiais produzidos em larga escala, distribuídos por todo território nacional e que habitam as mesas escolares, também colocam-se como potenciais influenciadores e criadores de significados culturais.

Busco analisar dentro disso se ao tratar temas em que a cultura de alguma forma esteja sendo trabalhada, de forma implícita ou explícita, existe algum traço de discriminação, preconceito, hierarquização etc.

De acordo com a unidade referente ao tema transversal Pluralidade Cultural[7], dos PCN:

> A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1998, p. 121).

Estou de acordo, mas busco ir além quando penso que a temática se refere à valorização e ao conhecimento de características étnicas e culturais do povo brasileiro. Quero propor, portanto, a Diversidade Cultural como categoria que reconhece em todo sujeito a diversidade, pois todos somos diferentes. Compreendo que a temática da Diversidade Cultural deve partir da valorização e conhecimento desta diversidade humana, antes de cultural, e a partir desta reconhecer as desigualdades socioeconômicas, construídas historicamente e culturalmente, as práticas discriminatórias e excludentes enquanto produto de um modelo de sociedade que deve ser repensado.

[7] Neste trabalho ao trazer a Pluralidade Cultural, enquanto tema transversal, constituinte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) tomo à semelhança da categoria Diversidade Cultural que penso nesta dissertação.

## 1. UM ESTUDO CULTURALISTA

Este capítulo diz respeito à perspectiva teórica do presente trabalho, o campo dos Estudos Culturais, que oferece suporte a toda reflexão a respeito das categorias que vou analisar, ou seja, cultura e Diversidade Cultural. Mais que isso, fornece subsídios para compreender o livro didático como um artefato cultural e para poder analisá-lo em cada meandro de seus conceitos geográficos.

Nesta parte da dissertação vamos contextualizar teoricamente a abordagem tomada como âncora para as análises da pesquisa empírica, os Estudos Culturais, o conceito de Diversidade Cultural adotado para esta pesquisa, bem como o conceito de cultura, que sustenta todo o viés epistemológico e empírico deste trabalho.

Os Estudos Culturais – EC surgem no século passado como um campo de estudos e de pesquisas ligado a uma forma de pensar a cultura diferente da que vinha sendo abordada até aquele momento. Altera-se a perspectiva predominante e unânime, até então, histórica e cultural de compreensão da cultura, ou seja, a partir das elites, da alta classe, nos níveis mais elevados da hierarquia inglesa; compreensão de que a cultura é um bem de privilégio de grupos enriquecidos. Este campo de estudos reconhece a cultura como pertencente a todos.

Institucionalmente os EC ganham reconhecimento na década de 1960 na Inglaterra. Existem três textos que surgem no final dos anos 1950 e que são identificados como as fontes dos EC; são textos dos autores: Hoggart, Williams e Thompson (ESCOSTEGUY, 1998). A autora ressalta que seu surgimento está ligado a dois pontos de vista, político e teórico.

> Do ponto de vista político, é sinônimo de “correção política”, podendo ser identificado como a política cultural dos vários movimentos sociais da época de seu surgimento. Da perspectiva teórica, resultam da insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo, então, a interdisciplinaridade (ESCOSTEGUY, 1998, p. 88).

Ou seja, é possível reconhecer a emergência dos Estudos Culturais num período socialmente crítico, tendo então um forte viés político ligado aos movimentos sociais que buscavam visibilidade. Ao mesmo tempo, não se pode negligenciar ou menosprezar a proeminência da origem acadêmica e intelectual deste campo de estudos, que busca maior interdisciplinaridade e superação da perspectiva epistemológica dominante até então.

Dalmonte (2001) diz que os EC surgem ancorados ao marxismo[8]. Seus fundadores, Richard Hoggart (1918), Raymond Williams (1921-1988), Edward. P. Thompson (1924-1993) e Stuart Hall (1932), buscam o entendimento "das relações entre pessoas e classes, levando em consideração os diversos grupos, todos, inclusive a classe operária, desprovida de 'tudo', eram geradores de cultura." (DALMONTE, 2001, p. 1)

Apesar de institucionalmente a origem histórica dos EC ter ocorrido na década de 1960, Dalmonte (2001) aponta que em meados do século anterior, com a Revolução Industrial (na Grã-Bretanha) e o consequente despontamento da modernidade, iniciam mudanças sutis e gradativas na concepção e democratização de arte[9] (e cultura) que se encaminham e fazem parte do processo de desenvolvimento dos Estudos Culturais. Segundo este autor, este processo não deve ser glamorizado, afinal, está ligado à forma de dominação burguesa pela mercantilização. Os meios de comunicação em massa e outras produções industriais vêm popularizar a arte, e acrescento aqui a informação, e desse modo a cultura vai gradativamente tornando-se mercantilizada.

Apesar de parecer contraditório, a Revolução Industrial, a modernidade (ou *Art Nouveau*[10]) ao mesmo tempo em que desencadeia um crescimento das desigualdades sociais, de sérios problemas sociais, a cultura torna-se mercadoria para todos.

É neste sentido que podemos afirmar que os EC, talvez como a maioria das teorias científicas, têm sua origem em um processo histórico que torna possível e pertinente seu desenvolvimento por intelectuais, pesquisadores, pensadores etc. Este processo histórico muitas vezes constitui-se de movimentos e conflitos entre

[8] "Para o marxismo ortodoxo as ideias dominantes em uma sociedade são as ideias da classe dominante. A sociedade, segundo esse paradigma, divide-se entre a produção (economia) e a dominação (ideologia) [...] É a economia que determina a ação cultural, e essa por sua vez, age sobre a base, adaptando-a ideologicamente ao sistema. Para Olga Maria Ribeiro Guedes (1999, p. 2) 'A metáfora da base/superestrutura emergiu como um problema central na teoria Marxista. Esta noção é tomada para significar que a base (econômico) tem prioridade explicativa ou estabelece limites sobre a superestrutura (instituições culturais e políticas)'. O que aconteceria na superestrutura (cultura) seria uma resposta reflexiva a uma determinação (econômica). É justamente este ponto que não é aceito pelos *founding fathers* dos estudos culturais britânicos. Nesse contexto se gesta uma nova forma de se conceber os estudos de cultura, tendo a dinâmica cultural por meio da comunicação como objeto central" (DALMONTE, 2001, p. 1-2)

[9] "A arte passa a ter uma função utilitária, o que desencadeia uma ação dupla, uma exercendo força sobre a outra. Num primeiro plano há o conceito de arte para todos, o que promove uma reconceituação, associando o utilitário ao artístico" (DALMONTE, 2001, p. 3)

[10] Termo francês usado para denominar o Modernismo. (DALMONTE, 2001)

nações, classes sociais, grupos religiosos etc. em que nem sempre o êxito ou o fracasso condiz com a abordagem de tais teorias, correntes filosóficas e campos do saber. Os Estudos Culturais, por exemplo, nascem ligados em certa medida ao marxismo, que é totalmente crítico ao modo de produção capitalista, que por sua vez tem seu desenvolvimento proporcionado pelas Revoluções Industriais.

Escosteguy (1998) diz que é a partir dos três autores pioneiros nos EC que se altera a ideia de cultura que é fundamental para a compreensão deste novo campo de pesquisa. “Para Williams e Thompson, cultura era uma rede vivida de práticas e relações que constituíam a vida cotidiana dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano” (ESCOSTEGUY, 1998, p. 89). Ou seja, altera-se a concepção de cultura global, ou de cultura com foco na alta classe inglesa, para a ideia de que todos os sujeitos, de todas as esferas sociais e econômicas, possuem cultura, sem níveis de hierarquia entre elas. Mais que isto, cultura passa a ser objeto complexo de estudos, afinal, não é mais algo estático, imóvel, mas dinâmico, que carrega sua historicidade, mas que cotidianamente é reconstruído, reinventado e ressignificado. Ao mesmo tempo em que é uma rede, que só pode ser compreendido a partir de grupos, comunidades, populações, é também pertencente a todo sujeito e dele depende para ser esta categoria.

A partir do trabalho de Schutz (2012) apreendo que nos EC não se compreende “a cultura”, mas “as culturas”, justamente pelo fato delas comporem modos de vida, de serem construídas, modificadas, instáveis e ligadas ao tempo histórico em que se vive. De acordo com Nicodem (2015), são os autores Williams e Thompson que formulam a tese de que a palavra cultura traz em si “questões propostas pelas mudanças históricas, que as modificações na indústria, na democracia e nas classes sociais representam, de maneira própria, e às quais a arte responde também, de forma semelhante” (NICODEM, 2015, p. 25).

Escosteguy (1998) afirma que a proposta original dos EC é considerada por alguns como mais política que analítica. Embora se sustentasse em um marco teórico específico amparado pelo marxismo, a história deste campo está entrelaçada com os movimentos sociais da época. Apesar de seu surgimento e fortalecimento institucional e político estar ligado aos movimentos sociais daquele momento específico, local, socioeconômico, político, este campo de estudos ganhou repercussão em diferentes outros contextos por não se limitar em estabelecer

fronteiras teóricas, políticas e sociais à concepção de cultura, de identidade, de diferença, que foram categorias adotadas por teóricos adeptos dos EC pelo mundo.

Os EC adentraram no Brasil, no campo da Educação, na última década do século passado. Um dos marcos disto foi verificado nas discussões sobre currículo, inicialmente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS:

> Um dos acontecimentos decisivos para o estabelecimento de algumas das vinculações que hoje temos entre EC e Educação teve lugar no final de 1996, quando, na reestruturação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, foram introduzidas linhas de pesquisa, em substituição às anteriores áreas de concentração, entre as quais a linha 'Estudos Culturais em Educação'. (WORTMANN, COSTA, SILVEIRA, 2015, p.33)

Escosteguy (1998) afirma que a partir da década de 1970 os EC transformam-se numa força motriz de viés cultural intelectual de esquerda. O movimento intelectual representou um impulso teórico e político para além da universidade, pois na Inglaterra constituiu-se em questões de resistência política, compromisso com mudanças sociais. É por este viés que busco partir para produzir novas discussões tanto no âmbito teórico quanto político no que se refere, nesta pesquisa, à Diversidade Cultural na EJA e nos livros didáticos.

Stuart Hall (1997, p. 1) aborda conceitualmente a cultura, levando em conta "a enorme expansão de tudo que está associado a ela, na segunda metade do século XX, e o seu papel constitutivo, hoje, em todos os aspectos da vida social". A linguagem, a literatura, a arte, a filosofia, os sistemas de crenças morais e religiosas por algum tempo constituíram aquilo que se considerava ser a cultura, mas contemporaneamente, nos EC, amplia-se e remodela-se esta ideia.

A ação social, diferente da ação por instinto, genética, biológica, é carregada de significados. A ação social é, então, significativa para os mais diversos sujeitos de acordo com os sistemas de significado "que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros" (HALL, 1997, p. 1). Estes sistemas de significados atribuem sentido a nossas ações e nos permitem interpretar, julgar, compreender ou não, as ações do outro. Segundo Hall (1997) são estes sistemas que constituem nossas "culturas". Ele assim a denomina, no plural, justamente porque não existe

uma unidade cultural, mas a diversidade de culturas é o que caracteriza a sociedade em sua pluralidade de ações sociais.

Neste contexto, é fundamental estabelecer um paralelo da cultura em sua esfera substantiva, material, no tempo de fluidez informacional, de transações e conexões globais instantâneas em decorrência das tecnologias. Segundo Hall (1997), a segunda metade do século XX (e o que viria acontecer no novo milênio) atribui uma importância ímpar à cultura: “Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação” (HALL, 1997, p. 2). De acordo com este autor, em outros momentos históricos, não há revolução que se equipare com os produtos culturais e mudanças estabelecidas como nos últimos tempos, afinal, “a importância das revoluções culturais do final deste século XX reside em sua escala e escopo globais, em sua amplitude de impacto, em seu caráter democrático e popular” (HALL, 1997, p. 2).

A mídia representa, portanto, uma questão complexa em que ao mesmo tempo em que torna a circulação e troca cultural mais democrática, não foge de ser elemento constituinte (e de grande poder) de uma estrutura capitalista globalizada:

> [...] a mídia é, ao mesmo tempo, uma parte crítica na infra-estrutura material das sociedades modernas, e, também, um dos principais meios de circulação das idéias e imagens vigentes nestas sociedades. Hoje, a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria prima e marketing de produtos e ideias. (HALL, 1997, p. 02)

O objetivo desta reflexão não é valorizar ou desvalorizar, reconhecer um papel positivo ou negativo da mídia no contexto cultural brasileiro ou mundial. Pretendo apenas reconhecer e destacar sua influência e seu impacto na dinâmica da sociedade em termos práticos de cultura vivida, cotidiana e substantiva. Além de sua grande influência no campo acadêmico, na produção e desenvolvimento de conhecimentos, sobretudo nos processos de construção e desconstrução de teorias sociais, culturais e econômicas.

A mídia carrega em si o potencial ímpar de estabelecer conexões em curtos espaços de tempo, entre diferentes grupos, diferentes culturas. Permite que sujeitos das mais variadas regiões do mundo tenham acesso a informações, conhecimentos, que outrora não se imaginava.

> A mídia encurta a velocidade com que as imagens viajam, as distâncias para reunir bens, a taxa de realização de lucros (reduzindo o "tempo de turn-over do capital"), e até mesmo os intervalos entre os tempos de abertura das diferentes Bolsas de Valores ao redor do mundo — espaços de minutos em que milhões de dólares podem ser ganhos ou perdidos. Estes são os novos "sistemas nervosos" que enredam numa teia sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários. É, especialmente, aqui, que as revoluções da cultura a nível global causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro — sobre a "cultura" num sentido mais local. (HALL, 1997, p. 2)

A partir daqui podemos estabelecer a relação entre as culturas, o contexto contemporâneo e a influência e mútua retroalimentação do local – global. A mídia vem, entre diversos resultados e objetivos, democratizar o acesso ao conhecimento, a possibilidade de contato com outras culturas, a popularização da informação etc. As culturas são influenciadas cotidianamente pelo contexto tecnológico vigente e a ação social concomitante aos sistemas de significado estão em dinâmica e transformação na velocidade em que o tempo corre. As culturas são parte do combustível midiático, que por sua vez é parte indissociável das grandes transações de capital global.

De acordo com Hall (1997), há uma teia que enreda culturas: uma sociedade tão plural, diversa e heterogênea está em uma rede em que nada foge de conexões. Por isso, e por tudo que já foi exposto, posso afirmar que a cultura é uma instância dinâmica, sem fronteiras, delimitações, construída e desconstruída a todo tempo.

> Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva. (1997, p. 04).

Existe uma crítica cultural no berço dos EC que questiona o estabelecimento de hierarquias entre formas e práticas culturais, ou seja, critica a tendência histórica de se hierarquizar as culturas (ESCOSTEGUY, 2006), fazendo a oposição entre cultura alta e baixa, superior e inferior, em uma relação que Boff (2017) denomina como dualismo[11].

[11] "As dualidades (...) são dimensões da mesma e única realidade complexa. Formam uma dualidade, mas não um dualismo. Errôneo seria confundir dualidade com dualismo. [...] O dualismo vê os pares

Morin (2011) diz que faz parte da racionalidade[12] compreender que todas as sociedades possuem sua racionalidade. A isso refiro a elaboração das ferramentas, estratégias de caça, desenvolvimento de técnicas (e tecnologia), conhecimento sobre plantas, animais, solo, e que parte da racionalidade é composta pela esfera irracional, ou seja, além da razão, voltada as subjetividades, afetividades, mitos, magia, religião. Este autor atribui inclusive à razão, a ideia do mito, ou seja, acreditamos, sujeitos de todas as culturas, no mito da razão, que não passa de uma ideia equivocada, de que a razão é composta somente pelas faculdades mentais de racionalizar sobre fatos reais.

Tal crítica, se pensada pelo viés dos EC propostos por Hall, por exemplo, desconstrói a lógica que gerou tanto estes dualismos quanto sua hierarquização. Afinal, a cultura não é um artefato estático para ser classificado em relação de oposição. Do mesmo modo, tal qual Boff (2017) acredita, a cultura compõe um complexo sistema onde tudo se inter-relaciona. Não existe nada isolado, não existe objeto independente de outro objeto. O todo não é igual à soma dos objetos. Ou seja, para compreender a cultura e seu conceito é necessário abandonar a ideia de que ela é composta por elementos como literatura e arte somente, enquanto dimensões culturais isoladas e autônomas, mas é necessário entender que todos os elementos que constituem a cultura não podem ser isolados e nem aqui citados um a um, pois limitaria equivocadamente as possibilidades infinitas de ser das culturas.

Segundo Nicodem (2015), a cultura é originária das relações sociais, da língua falada, da escrita e das tecnologias, como também dos mecanismos de comunicação. Esta autora apresenta a crítica de Williams (um dos fundadores dos EC) à ideia predominante nos anos 50 do século XX de que há uma cultura superior e outra inferior; uma erudita e outra popular; uma culta e outra de massa. Considerava ele que tal perspectiva originava-se da tradição do Romantismo, período histórico que prevaleceu na Europa entre os séculos XVII e XIX. Williams (1992) defendia que a “cultura não se restringe a questões de ordem econômica e política, como também não se constitui em prerrogativa de uma ou de outra classe social que se coloca economicamente privilegiada”. (NICODEM, 2015, p. 25).

---

como realidades justapostas, sem relação entre si. Separa aquilo que, no concreto, vem sempre junto. Assim pensa o esquerdo ou o direito, o interior ou o exterior, o masculino ou o feminino. A dualidade, ao contrário, coloca e onde o dualismo coloca ou.” (BOFF, 2017, p. 47)

[12] Para compreender este conceito na abordagem de Morin (2011) cf. o capítulo 5 desta dissertação – Ensino de Geografia.

Adiante, buscarei verificar as contribuições à ideia de Cultura a partir de Paulo Freire, autor e pensador brasileiro com visibilidade internacional no campo da Educação. Propus trazer esta breve reflexão que darei início, levando em consideração a realidade brasileira e contemporânea, para assim aproximar a Cultura dos EC britânicos ao nosso cotidiano, ao nosso chão, valorizando a produção de conhecimento que acontece entre nós.

Paulo Freire (1963) apresenta aquilo que chama de cultura:

> A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. [...] Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancioneiro popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana" (p. 17)

Não é difícil estabelecer uma comparação com a ideia de Cultura que traz Stuart Hall (1997) no contexto britânico da segunda metade do século passado. Freire apresenta uma noção de cultura muito desenvolvida para seu tempo, visto que este fragmento foi escrito em 1963, um ano antes do golpe militar que representou ao país, pode-se dizer, um grande atraso cultural.

A ideia de cultura trazida por Freire (1963) é vista, neste trabalho, em entrelaçamento epistemológico com os EC, ainda que em nenhum momento o autor estabeleça alguma relação com esta abordagem. Veja-se as semelhanças: em primeiro lugar, a cultura é considerada por ambos como criação humana, como ação social, distinta, portanto de ações meramente instintivas ou biológicas, portanto diferencia-se da vida animal, em que não há uma articulação social, com hábitos, costumes, tradições, moral, ética tal qual na sociedade humana.

Em segundo lugar, ambos atribuem à cultura uma dimensão popular e democrática que até então se desconhecia ou se desvalorizava. Ambos reconhecem em todas as classes sociais o mesmo pertencimento a determinada cultura e a mesma produção dinâmica e complexa desta.

Ressalto assim o pensamento de ambos como em convergência com a mudança da concepção de cultura enquanto atributo, artefato, objeto, para a de ação. Concomitante e consequência desta nova perspectiva é a não estabilidade nem concretude da própria concepção de cultura. Se ela está alicerçada ao

movimento, à ação, jamais se poderá atribuir a ela um ponto final, uma estagnação. Segundo Escosteguy (2006, sp.), “ao enfatizar a noção de cultura como prática se dá relevo ao sentido de ação, de agência na cultura”.

É neste ínterim que valorizo esta perspectiva cultural, no sentido de reconhecer a agência na cultura da qual todo sujeito protagoniza. Não há cultura que rompa com as infinitas possibilidades de ser no mundo. Não há cultura herdada historicamente que não seja possível de ser desconstruída e reconstruída e se necessário desconstruída e construída novamente.

Nicodem (2015) disserta sobre a concepção de cultura em Paulo Freire relacionando-o à perspectiva dos Estudos Culturais, demonstrando a mesma ideia de agenciamento da cultura presente em todo ser humano:

> Freire (2001) aborda que ‘a possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje.’ Esta afirmação, que foca o homem em seu aspecto relacional, conduz ao raciocínio eminente de que este mesmo homem é um criador, um produtor de cultura. (NICODEM, 2015, p. 26)

Freire (1983) atualiza sua concepção de Cultura em sua obra “Educação como prática de liberdade”, mantendo a definição que já havia apresentado uma década antes, mas com acrescentamentos importantes:

> A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições doadas. A democratização da cultura- dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, 1983, p. 109)

Noto dessa maneira que, para Paulo Freire, a cultura da qual o sujeito faz parte ativamente independe de seu nível de escolaridade, de sua alfabetização, mas compõe a dimensão da experiência e da existência humana. Vai além, partindo desta concepção e desta abordagem cultural, ele destaca a importância da escolarização, da alfabetização, da democratização da educação emancipatória.

Dessa forma, inicio a discussão a respeito da categoria predominante para nossa pesquisa, a Diversidade Cultural. Foi fundamental apresentar a Cultura, pois reconhecemos que a Diversidade Cultural deriva de sua concepção. Assim, a categoria que vou discutir representa nada mais que a pluralidade de culturas. Pretendo repensar a ideia de que diversidade é tudo aquilo que foge do padrão estabelecido pelos meios de comunicação e pelas imposições socioeconômicas. Considero que Diversidade Cultural é a própria concepção de Cultura, ou seja, na realidade concreta, substantiva: culturas.

As culturas constituem e compõem a Diversidade Cultural. Não há uma Cultura que seja o símbolo ou o arquétipo da Diversidade Cultural, isto significaria confrontá-la a algum nível de hierarquização cultural.

Segundo Felipe e França (2014) a diversidade biológica é um produto da natureza, o mesmo não se pode dizer sobre a Diversidade Cultural, pois ela não é um ponto de origem, mas um processo forjado pelas relações de poder, que faz parte da sociedade, que por sua vez estabelece o outro diferente do “eu” e o “eu” diferente do outro como uma forma de exclusão e marginalização.

Em certa medida não concordo com esta concepção, visto que a Diversidade Cultural é pensada por mim como um fenômeno social independente das relações de poder que se estabelecem. De fato, estas relações acontecem, com intensidade, mas são fruto, em sua maior parte, do sistema de produção e não característica do fenômeno social em si. Diversidade Cultural são as culturas, é um fenômeno humano, constitui a sociedade, independente de como esta se organiza.

Trarei o tema transversal da pluralidade cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais para fazer um paralelo com a Diversidade Cultural, alvo deste trabalho. Fica estabelecido que para minha pesquisa, adoto estes conceitos como similares. Por este motivo, trabalho com o tema trazido pelos PCN (BRASIL, 1998).

A Pluralidade Cultural é um tema trazido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que orienta sobre a importância do trabalho transversal em sala de aula e no currículo.  Segundo Candau (2012, p. 2):

> A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal.

Ou seja, ignora-se ou se trata como problema o diverso, o diferente do que se considera normal. Aquilo que foge ao que é definido como normal é desvalorizado, menosprezado, em função da valorização do comum. Ainda que muitas vezes a maioria não se enquadre naquilo que se valoriza. Ainda que a maioria sejam grupos menos favorecidos socialmente.

Neste sentido, a Pluralidade Cultural é uma categoria que merece atenção não somente na escola, pelos professores e gestores, mas em termos de políticas públicas e educacionais, para que o currículo esteja compatível com uma sociedade plural e diversa, que clama pelo reconhecimento à alteridade, a valorização das diferenças e o respeito a todos.

Apesar de estarmos em uma sociedade grafocêntrica, eurocêntrica, capitalista e que reproduz o machismo, consideramos que não existe superioridade entre culturas. Independentemente do desenvolvimento tecnológico, situação econômica, política ou financeira, cada cultura está em uma relação horizontal com as outras (ainda que seja dominada, como é o caso de tribos indígenas historicamente exploradas por grupos que consideram estar em uma hierarquia superior).

Peroza (2012) afirma que ao considerar a cultura como toda atividade humana não se pode compreender a segmentação social a partir da perspectiva de que há cultura inferior e cultura superior: “Se cultura é toda e qualquer atividade produtiva humana, não há por que estabelecer graus de superioridade e inferioridade cultural entre as pessoas a fim de legitimar a segmentação social.” (PEROZA, 2012, p. 5)

É importante salientar que uma cultura não é definida pelas fronteiras de um continente, país, de um estado ou mesmo de uma cidade. Ela é variável em extensão territorial e número de integrantes.

Pluralidade cultural é o reconhecimento e valorização das diversas culturas existentes, ou da diversidade dos sujeitos. Por se tratar, neste trabalho, do Brasil, Pluralidade Cultural significa reconhecer as diferentes culturas presentes neste país, levando em conta a história de diferentes grupos que contribuíram para constituição do Brasil, em que a dominação e a exploração se fez tão presente desde que se iniciou a colonização portuguesa.

Pode parecer contraditório, afinal, pluralidade cultural diz respeito à diversidade de sujeitos ou de grupos? Considero que tanto a alteridade dos sujeitos

quanto a cultura de um grupo social (comunidades indígenas, por exemplo) constituem a pluralidade cultural.

Reconhecer que no século XXI o Brasil ainda é um país desigual, classista, hierárquico, discriminatório, preconceituoso, que hierarquiza culturas, significa que é preciso a emancipação em termos de postura, conduta, pensamento, conhecimento e atitudes. Nesse sentido, a Pluralidade Cultural é uma categoria fundamental nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos livros didáticos.

Felipe e França (2014) dizem que apesar do discurso da Diversidade Cultural estar registrado nos documentos oficiais e dela compor as culturas dos estudantes de uma sala de aula, os conteúdos programáticos dos LD e dos currículos escolares apresentam ainda o homem branco e heterossexual como padrão. Segue então ressaltando a importância de adotar uma perspectiva do currículo (e do livro didático para esta dissertação) enquanto artefato cultural, para que assim as certezas que foram construídas socialmente sejam fragilizadas, desvanecidas, repensadas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - Anos Finais (BRASIL, 1998, p. 121):

> A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Ainda de acordo com os PCN, encontramos na página 140 a questão “Ensinar a pluralidade ou viver a pluralidade?”, trazendo a seguinte resposta:

> Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada de sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece. (BRASIL, 1998, p. 140).

Acrescento ainda que é a partir do que a imaginação fornece sobre o outro que muitas vezes são criados os pré-conceitos e a partir daí podem surgir diferentes tipos de práticas discriminatórias.

Inserido neste tema transversal dos PCN encontra-se os objetivos gerais para o Ensino Fundamental:

> O tema da Pluralidade Cultural busca contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural. Tendo esse objetivo maior em vista, propõe o desenvolvimento das seguintes capacidades: • conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia; • compreender a memória como construção conjunta, elaborada como tarefa de cada um e de todos, que contribui para a percepção do campo de possibilidades individuais, coletivas, comunitárias e nacionais; • valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira; • reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania; • desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação; • repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/ etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; • exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão; • valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural; • compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças; • analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social. (BRASIL, 1998, p. 143)

Estes objetivos ainda não lograram êxito. Afinal, nossa sociedade continua tendo traços fortes de todo tipo de desigualdade e milhares de casos diários relacionados à discriminação, ao ódio, à não aceitação do outro como este se identifica ou se constitui no espaço geográfico. Acredito que a formulação e a concretização de políticas relacionadas à formação inicial, continuada e permanente, bem como uma maior democratização da formação continuada, cursos de especialização, melhores condições de trabalho aos professores, são apenas um ponto de partida para uma aproximação destes objetivos citados acima.

## 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – REFLEXÕES

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica que possui diretrizes e normativas próprias devido a suas particularidades e especificidades, que lhe conferem importantes e profundos diferenciais em relação às demais modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial). Dentre tais especificidades está o perfil dos alunos, que em sua maioria são trabalhadores, oriundos das periferias e do campo (ALTHOF; MARTINS FILHO, 2016), com diferentes trajetórias e que carregam consigo experiências de vida que lhes diferenciam das crianças que compõem o alunado da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Além disso, tais sujeitos vivenciaram a exclusão da escola na "idade própria"[13].

Outro diferencial da EJA é a diversidade dos sujeitos, afinal, não existe relação entre faixa etária e seriação (ano escolar). A exigência para inscrição na EJA é a idade mínima de quinze anos para ingresso no ensino fundamental e de dezoito anos para ensino médio (BRASIL, 2000). Este perfil, confere às turmas desta modalidade a pluralidade de fases de vida. Com isso, as práticas docentes referentes a esta modalidade devem estar inteiramente voltadas a um público jovem e adulto, plural e trabalhador, diferentes das demais práticas pedagógicas que são desenvolvidas com turmas em que a faixa etária da educação escolar regular é mantida (dos sete aos catorze anos).

De acordo com Arroyo (2006), a história da própria EJA está ligada a uma trajetória de luta, de busca pela escolarização que leve à emancipação e não à regulação, que é a educação que acontece nas modalidades regulares.

Neste capítulo proponho refletir sobre a EJA, sua história e quem faz parte dela, o que a torna diferente e peculiar para além do que trazem as políticas educacionais. Para isso, tomamos como base os documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB n.º 1/200, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos de 2002, a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998 e também autores como

[13] De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no capítulo II: a EJA é uma modalidade da Educação Básica e segundo o Artigo 28. "A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio." (BRASIL, 2010, p. 9).

Oliveira (2011), Santos (2011), Vigano (2016), Laffin (2016), Arroyo (2006), Althof e Martins Filho (2016) e Haddad e Di Pierro (2000).

A EJA por ter seu público de jovens e adultos acima de quinze anos no ensino fundamental e acima de dezoito anos no médio, sem qualquer vinculação entre idade e ano escolar, é marcada pela Diversidade Cultural enquanto grupo dentro de sala de aula. Neste sentido Vigano e Laffin (2016, p. 2) salientam que:

> No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, ressalta-se que a EJA é um espaço, muitas vezes, marcado por estigmas e preconceitos. Há, até mesmo no senso comum, quem compreenda a EJA como uma educação de "segunda chance", desvalorizada. Isso porque os alunos e alunas dessa modalidade de ensino não puderam estudar quando crianças ou adolescentes, ou foram estudantes que reprovaram diversas vezes. Também há casos de desistência devido à condição financeira (busca de emprego) ou formação de uma nova família (gravidez precoce).

Desejo ressaltar ao iniciar esta parte do trabalho que a EJA por si só muitas vezes já é vista sob um ângulo preconceituoso e alvo de discriminação, o que é apenas um reflexo da estrutura social em que a mesma está inserida. Entenderemos melhor esta questão ao contextualizar a história da EJA no Brasil.

## 2.1 UMA HISTÓRIA MARGINAL

A Educação de Jovens e Adultos pensada como uma prática de ensino remonta ao período colonial, quando figuras religiosas como jesuítas, por exemplo, buscavam dominar os indígenas que aqui habitavam através da prática da catequização. É importante enfatizar o caráter de imposição e dominação de uma cultura sobre outra, uma considerada superior, a europeia, e outra inferior, das tribos indígenas brasileiras.

No período imperial a educação de jovens e adultos ainda tinha traços das ações missionárias, "porém, pouco ou quase nada foi realizado oficialmente nesses períodos, devido principalmente à concepção de cidadania, considerada apenas como direito das elites econômicas" (BRASIL, 2002, p. 13).

Segundo Santos (2011), com a vinda da família real para o Brasil em 1808, surge a preocupação com a organização do sistema de ensino brasileiro, pois era necessário atender a demanda educacional da elite aristocrática portuguesa.

De acordo com a mesma autora, no período imperial há uma iniciativa do professor negro Pretextato dos Passos e Silva na luta por uma escola para meninos

negros e pardos, que mobilizou pessoas para a produção de um abaixo-assinado. Os escravos não eram considerados cidadãos, estavam na condição jurídica de pertencimento aos senhores, e eram compreendidos como “coisas”, portanto não tinham direito ao ensino, de acordo com a Constituição de 1824.

Na última década do século XIX, já na República,

> [...] cursos noturnos de “instrução primária” eram propostos por associações civis que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos desde que pagassem as contas de gás. (Cf. Decreto nº 13 de 13.1.1890 do Ministério do Interior). Eram iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores e de outro atender demandas específicas. A tradição de movimentos sociais organizados, via associações sem fins lucrativos, dava sinais de preenchimento de objetivos próprios e de alternativas institucionais, dada a ausência sistemática dos poderes públicos neste assunto (BRASIL, 2000, p. 15).

Do século XIX, em que praticamente nada de oficial existia em termos de educação de jovens e adultos, passamos para o século XX, quando a revolução industrial no Brasil começa a apresentar alguns sinais de aparecimento. Segundo Santos (2011), nas primeiras décadas do século XX houve várias mobilizações em torno da alfabetização de adultos. Uma delas foi a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, no ano de 1915.

Segundo o Parecer CEB nº: 11/2000 aprovado em 10 de maio de 2000, na década de 1920 o analfabetismo atingia 64,9% da população brasileira perfazendo um total de 11.401.715 pessoas:

> Nos anos 20, muitos movimentos civis e mesmo oficiais se empenham na luta contra o analfabetismo considerado um "mal nacional" e "uma chaga social". A pressão trazida pelos surtos de urbanização, os primórdios da indústria nacional e a necessidade de formação mínima da mão de obra do próprio país e a manutenção da ordem social nas cidades impulsionam as grandes reformas educacionais do período em quase todos os Estados. Além disso, os movimentos operários, fossem eles de inspiração libertária ou comunista, passavam a dar maior valor à educação em seus pleitos e reivindicações. (BRASIL, 2000, p. 15).

Em 1921 ocorre no Rio de Janeiro a Conferência Interestadual convocada pela União para discussões sobre o que constava o art. 35 da Constituição vigente face ao problema do analfabetismo e das competências da União:

> Ela acabou por sugerir a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com a duração de um ano. Tal medida chegou a fazer parte do Decreto n. 16.782/A de 13/1/1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou

> Reforma João Alves, que estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário. Dizia o art. 27 do referido +decreto: Poderão ser criadas escolas noturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições do art. 25. O art. 25 obrigava a União a subsidiar parcialmente o salário dos professores primários atuantes em escolas rurais. Aos Estados competia pagar o restante do salário, oferecer residência, escola e material didático. A alegada carência de recursos da União, o temor das elites face a uma incorporação massiva de novos eleitores e a defesa da autonomia estadual tornaram sem efeito esta dimensão da Reforma (BRASIL, 2000, p. 16).

É perceptível que as tentativas de bases legais para a educação noturna para adultos não lograram sucesso. O analfabetismo, apesar de ser um mal nacional e chaga social que ameaçava o projeto de urbanização e os primórdios do nacionalismo, ainda era um aspecto positivo para o conforto das elites.

Em 1931, com a implantação definitiva do regime de séries adotado na Reforma para o ensino secundário, fortalece-se a relação entre faixa etária apropriada e seriação do ensino regular. Através de exames e provas a fim de se constatar a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, o sujeito passaria para a série seguinte, e assim “estava aberto o caminho para uma oposição dual entre o regular e o que se chamaria supletivo” (BRASIL, 2000, p. 16).

Com a Constituição de 1934, se reconhece pela primeira vez a educação como direito de todos, inclusive dos adultos:

> A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de freqüência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a). Isto demonstra que o legislador quis declarar expressamente que o todos do art. 149 inclui os adultos do art. 150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade. (BRASIL, 2000, p. 17).

Na segunda metade da década de 1930 foi feito o Plano Nacional de Educação – PNE, que não foi sequer votado por conta do golpe que instituiu o Estado Novo. Neste documento havia uma parte voltada para o ensino supletivo.

Paschoal Lemme, que fez parte da administração de Anísio Teixeira na Secretaria da Educação do Distrito Federal, fez parte neste contexto da iniciativa em relação à educação básica de adultos. Foi a primeira tentativa oficial de organizar o Ensino Supletivo. Ele fomentou a criação de cursos noturnos supletivos da União Trabalhista (Santos, 2011).

Com a Constituição outorgada em 1937:

> Fruto do temor das elites frente às exigências de maior democratização social e instrumento autoritário de um projeto modernizador excludente, deslocará, na prática, a noção de direito para a de proteção e controle. Assim, ela proíbe o trabalho de menores de 14 anos durante o dia, o de menores de 16 anos à noite e estimula a criação de associações civis que organizem a juventude em vista da disciplina moral, eugênica, cívica e da segurança nacional. Isto não significa que o Estado Novo não tivesse uma proposta de ação sistemática para a educação escolar, ainda que sob a égide do controle centralizado e autoritário (BRASIL, 2000, p. 17).

Em 1940 criam-se diversos projetos e instituições para a educação de jovens e adultos, com a finalidade de tirar o Brasil do atraso em que se encontrava, como o Serviço Nacional de Educação Industrial – SENAI em 1942, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA em 1947, o Movimento Afro-brasileiro de Educação e Cultura – MABEC em 1941, a União dos Homens de Cor – UHC em 1943 e o Teatro Experimental do Negro – TEN em 1944.

Segundo Santos (2011), neste período a alfabetização de jovens e adultos estava pautada numa educação de curto espaço de tempo e o material pedagógico era o mesmo utilizado para as crianças. Desta forma, percebe-se que naquela época "já que se comparava o adulto analfabeto a uma criança, bem como era considerado um incapaz e marginal".

Nas décadas de 50 e 60 já existiam diversas críticas às campanhas de alfabetização de jovens e adultos, devido à superficialidade e a inadequação dos modelos e materiais que não consideravam as especificidades do adulto. A partir daí também surgem diferentes iniciativas voltadas à educação popular. Difundiram-se as ideias de educação popular e estudantes e intelectuais da época desenvolviam novas perspectivas de cultura e educação unidos a alguns grupos. Destacaram-se neste sentido:

> Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, que contou com a presença de Paulo Freire (BRASIL, 2002, p. 14).

Ainda neste contexto Paulo Freire ganha destaque nacional e seu método de alfabetização que reconhece o analfabeto como portador e produtor de cultura e saberes. Freire teve papel fundamental no desenvolvimento da EJA no país, ao

destacar a importância da participação de todos na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização.

O método de Paulo Freire era considerado então o caminho a ser adotado pelas iniciativas de educação popular naquele período: “As iniciativas de educação popular eram organizadas a partir de trabalhos que levavam em conta a realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos”. (BRASIL, 2002, p. 15)

Em 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a criação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Entretanto, este plano foi suspenso por ocasião do golpe militar e muitos dos educadores e pesquisadores passaram a sofrer fortes repressões e até mesmo alguns deles foram exilados, como foi o caso de Paulo Freire.

A Lei 5.379/67 cria a fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, com a finalidade de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos. “Vários decretos decorreram desta Lei a propósito de levantamento de recursos (Decreto nº 61.311/67) e da constituição de campanhas cívicas em prol da alfabetização (Decreto nº 61.314/67).” (BRASIL, 2000, p. 20)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer CEB nº 11/2000 (aprovado em 10/05/2000): “Se o material didático e a técnica pedagógica se inspiravam no ‘método Paulo Freire’, a nova orientação esvaziara toda a ótica problematizadora que nela primava”. (BRASIL, 2000, p. 50)

Na década de 70, movimentos populares, sindicais e de comunidades começaram a se manifestar com maior intensidade, como uma reação da sociedade ao autoritarismo e à repressão:

> Ganhou força a idéia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicativa. O governo federal instituiu, então, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980- 1985), tomando como base a redução das desigualdades e assinalando a educação como direito fundamental para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania. (BRASIL, 2002, p. 16)

O ensino supletivo começou então a contar socialmente com a mobilização educacional inovadora da comunidade. Surgiram os programas de caráter

compensatório, que se caracterizavam por recuperar o atraso dos que “não haviam usufruído da escolarização na idade própria”. (BRASIL, 2002, p. 16).

O Parecer n.º 699/72 do Conselho Federal de Educação citado pelo Parecer CEB nº 11/2000 destaca quatro funções do ensino supletivo: a suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de dezoito anos, e de ensino de 2º grau para maiores de vinte e um anos. O suprimento, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização. A aprendizagem e a qualificação.

Com o término do período militar, o MOBRAL foi extinto e, em 1985, substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. A chamada “Fundação Educar” tinha como funções, entre outras, fomentar o atendimento às séries inicias do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades. Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a arcar sozinhos com a responsabilidade educativa pela EJA.

Na LDBEN n.º 9.394/96, a parte referida à educação básica de jovens e adultos afirmou o seu direito a um ensino básico adequado às suas condições e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. Também alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para quinze anos, no Ensino Fundamental, e dezoito no Ensino Médio, além de incluir a EJA no sistema de ensino regular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB n.º 1/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, “afastando-se da idéia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, eqüidade e qualificação – o que representa uma conquista e um avanço.” (BRASIL, 2002, p. 17).

O século XXI inicia, segundo Santos (2011) com programas de escolarização de jovens e adultos, mas que ocupam um lugar secundário nas políticas públicas educacionais da EJA restringindo-se em uma política de caráter compensatório, não havendo de fato uma política eficaz na redução da baixa escolaridade e superação do analfabetismo.

## 2.2 SUJEITO JOVEM, ADULTO E EXCLUSO

O contexto brasileiro, tanto moderno quanto contemporâneo, é de precariedade na educação popular e de exclusividade na educação de qualidade. A EJA representa o território daqueles que não acessaram a escola quando crianças em idade universal escolar, daqueles que evadiram por algum motivo, daqueles que de tanto sofrer repetência foram proibidos de efetuarem a rematrícula porque extrapolaram a faixa etária e também daqueles que o aprendizado não se enquadra no que se espera da “normalidade”. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 125-126):

> A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam freqüentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito.

Parto do pressuposto de que a EJA é composta por um público diverso. Os sujeitos que a compõem possuem qualquer faixa etária acima de quinze anos para ensino fundamental e dezoito para ensino médio, sendo de diversas idades e podendo ser de gerações distintas, que vivenciaram distintos momentos históricos, evolução tecnológica etc. Além disso, falando especificamente do Brasil, podemos identificar variadas etnias, religiões, origens, orientações sexuais, modos de viver, etc. Isso se confirma em algumas das referências que serão exploradas neste momento do trabalho.

Santos (2011) evidencia a presença da diversidade dos sujeitos da EJA em alguns dos fragmentos que exponho nesse momento. Sobre o multiculturalismo e a EJA:

> Reconhecemos esse movimento como um postulado desafiador para EJA, pela diversidade presente nesses sujeitos, no qual o currículo seja capaz de incorporar a pluralidade de forma positiva, rompendo com uma perspectiva de educação monocultural. (SANTOS, 2011, p. 38).

Um fragmento sobre configurações identitárias e currículo que esta mesma autora traz evidenciando a diversidade dos sujeitos da EJA, problematizando a questão da Diversidade Cultural neste espaço:

> A EJA, muitas vezes repleta de configurações identitárias diversas, recai em uma perspectiva que anula e nega a diferença entre os sujeitos, não situando essa pluralidade nas políticas curriculares, tratando-a de forma marginal ou transversal. (SANTOS, 2011, p. 42).

Outra referência que evidencia esta diversidade é a Proposta Curricular nacional para EJA (BRASIL, 2002), que traz uma pesquisa feita com estudantes de EJA de todo território nacional afim de traçar um perfil dos mesmos. Não são propriamente os dados estatísticos que mostram a diversidade, mas características como “solteiro, casado, separado, viúvo” que os estudantes da modalidade Ensino Fundamental, por exemplo, não possuem.

Características como as elencadas no parágrafo anterior, ou a quantidade de filhos, quanto tempo trabalhou em cada emprego, quantos empregos já teve, também demonstram a possibilidade de uma enorme diversidade entre um estudante e outro, sob diversos aspectos.

A pesquisa em que obtemos os dados na Proposta Curricular para EJA (BRASIL, 2002) foi realizada em todas as regiões do território brasileiro em que professores, alunos e técnicos de secretarias da educação responderam a questionários que pudessem traçar um perfil dos sujeitos da EJA e também para se ter uma ideia de como está configurado o currículo destes cursos.

Podemos observar em diversas tabelas as tabulações dos dados, referentes, por exemplo, ao currículo do Ensino Fundamental da EJA, em que temos a porcentagem de cada disciplina no total da carga horária do curso. As disciplinas de Geografia, História e Ciências estão com o índice de 10 a 15%, enquanto Língua Portuguesa e Matemática representam de 20 a 25%, sendo que Língua Estrangeira e Artes apresentam de 5 a 10% e Educação Física e outros 0 a 5%.

Por ser uma pesquisa extensa, não é possível trazer aqui tantos dados quanto seria pertinente, mas para efeito de conhecimento, exponho alguns dados importantes relativos à EJA:

a) Quanto aos alunos matriculados em cada um dos segmentos ou etapas, verifico uma redução significativa do número de alunos ao longo do processo, motivada por repetência e/ou evasão.

b) Constato que a repetência, na maioria dos casos, acarreta perdas mais significativas na etapa correspondente à passagem da 5ª para a 6ª série. Os alunos que conseguem atravessar essa primeira barreira tendem a ser bem sucedidos nas etapas seguintes. Mesmo assim, em algumas regiões, há perdas importantes na etapa correspondente à passagem da 7ª para a 8ª série.

c) Diversas regiões apontam índices elevados de evasão, associados ou à repetência ou a outros motivos, entre os quais se destacam, em ordem de importância: mudança de residência (de cidade, de estado); problemas familiares; falta de motivação; problemas para compatibilizar trabalho e estudo; cansaço físico e mental; falta de qualificação profissional dos professores que realizam o trabalho.

d) Enquanto nas regiões Norte e Centro-Oeste a maioria dos alunos tem filhos, isso não ocorre nas demais regiões. Quanto ao número de filhos, a maior incidência é de um e dois.

e) Entre os pais dos alunos, um percentual significativo nunca frequentou a escola e também tem peso o grupo que estudou até a 3ª ou a 4ª série. No Nordeste, Norte e Centro-Oeste, o percentual de pais que nunca frequentaram a escola supera o de mães. A situação se inverte no Sul e no Sudeste. Em todas as regiões, o percentual de pais que estudaram até a 8ª série ou ultrapassaram o Ensino Fundamental, em geral, é bem reduzido.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos resolução CNE/CEB n.º 1/2000 também trazem em alguns excertos a ideia presente da diversidade na EJA, como, por exemplo:

> Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. (BRASIL, 2000, p. 61).

A presente pesquisa não possui um recorte espacial, pois se trata de uma pesquisa bibliográfica e documental, sendo assim, trabalhar com a realidade brasileira, pois tanto as políticas públicas e educacionais quanto a abrangência do

PNLD são de caráter nacional. Por este motivo não posso nem pretendo fazer um panorama geral do perfil dos estudantes da EJA. A única característica que busco trazer como intrínseca desta modalidade de ensino é a sua diversidade.

## 2.3 BASES LEGAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 estabelece no Art. 2º que a respectiva resolução

> [...] abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º ,37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional (BRASIL, 2000, p. 01).

O Art. 3º diz que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 02/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental. Bem como o Art. 4º do mesmo modo estende as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

No parágrafo único, Art. 5º observamos importantes definições para a EJA enquanto modalidade destas etapas da Educação Básica,

> [...] a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de eqüidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000, p. 2).

Quanto ao princípio de equidade: “a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação”. (BRASIL, 2000, p.1)

É possível afirmar que o princípio de equidade se refere a uma equidade com aqueles sujeitos que concluíram todas as etapas do ensino regular “na idade própria”. Significa dizer que o Estado considera importante que o aluno da EJA

tenha acesso ao mesmo currículo para que tenha um nível de formação equiparado aos demais estudantes.

Não pretendo concordar ou discordar desta ideia, mas há de se ressaltar que o modelo escolar vigente acaba excluindo e marginalizando todos aqueles que a ela não se enquadram. É pertinente pensar se não haveria um modo de alterar o currículo e o modelo de ensino para promover a inclusão na sociedade, sem que a formação intelectual destes estudantes seja prejudicada na possibilidade de desejarem prestar um concurso público, vestibular e processos seletivos.

O princípio da diferença:

> [...] a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores (BRASIL, 2000, p.1).

O princípio da diferença faz referência à distinção existente entre sujeitos da EJA em relação aos sujeitos das demais modalidades de ensino da Educação Básica. É importante ressaltar que este princípio é indispensável para conhecimento dos professores e profissionais que trabalham na EJA, pois é na prática pedagógica, no cotidiano da sala de aula e da instituição de ensino que muitos sujeitos se veem desmotivados e até mesmo excluídos deste outro modo de educação, de estudo e de reinserção na vida escolar. É por este motivo que a formação dos professores que atuarão na EJA deve ser tratada de modo específico.

Quanto ao princípio da proporcionalidade:

> [...] a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 2).

O princípio da proporcionalidade visa garantir aos estudantes da EJA a possibilidade de estudar apesar de tantos obstáculos. Trabalho, cuidado com os filhos, com os pais, dificuldades financeiras e o esgotamento físico e mental são alguns possíveis aspectos presentes na vida destes sujeitos, que necessitam de condições diferenciadas dos demais estudantes da escolarização básica.

Em termos de Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA considero que o Brasil se desenvolveu positivamente visto o que foi exposto de algumas décadas

atrás. Os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade representam um significativo avanço ao se tratar do direito à educação ao longo da vida.

Trago os artigos 7º e 8º que tratam das bases legais atuais da EJA no Brasil:

> Obedecidos o disposto no Art. 4º, I e VII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos. Parágrafo único. Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória ou seja, de sete a quatorze anos completos.
> Art. 8º Observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos" (BRASIL, 2000, p. 3).

Como pode se observar no Art. 7º, a EJA não deve ser frequentada por crianças e jovens que preferem esta modalidade à do ensino fundamental e médio regular, pois a lei defende que dos 7 aos 14 anos o sujeito deve estar em "escolaridade universal obrigatória", no regime de seriação relacionado a faixa etária apropriada ao ano escolar. Por este motivo, os Art. 7º e 8º estabelecem a idade mínima para realização do exame supletivo ensino fundamental de 15 anos completos e, para o Ensino Médio, 18 anos completos.

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no capítulo II: a EJA é uma modalidade da Educação Básica e segundo o Artigo 28. "A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio". (BRASIL, 2010, p. 09).

No § 1º e § 2º consta que:

> Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio[...] e § 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço [...] (BRASIL, 2010, p. 10).

Neste trabalho discordo do termo utilizado no Artigo 28 e nas outras leis que discorrem sobre a EJA, "faixa etária superior à considerada própria", pois sendo a

educação um direito de todos os cidadãos, não existe idade própria para a mesma, ainda que os jovens devam estar inseridos obrigatoriamente na escola na idade entre 7 e 14 anos.

# 3. ENSINO DE GEOGRAFIA

> "Penso a Educação como uma ético-política. Tenho o desejo de resgatar a Educação para a ética salvando-a da economia. Tenho a impressão de que, salva da economia, ela possa voltar a ser política". (Tiburi; Hermann)

Este capítulo está fragmentado em duas partes. A primeira consta uma revisão histórica do ensino de Geografia trazendo um pouco de sua gênese, sua relação com a Geografia como ciência institucionalizada e sua herança para a contemporaneidade. A segunda parte é voltada para uma reflexão da educação escolar na sociedade, em espaços e tempos líquidos[14] e, neste contexto, esboçando de que modo se encontra o ensino de Geografia nestes moldes fluidos.

Consideramos pertinente para este trabalho um capítulo voltado unicamente ao ensino de Geografia e a Educação Geográfica, pois o livro didático desta componente curricular está completamente alicerçado a esse campo, baseado em uma perspectiva de educação em Geografia. Além do que, inserida nesta discussão, está a possibilidade de que professores e toda comunidade escolar superem e reflitam sobre uma práxis pedagógica[15] baseada no uso dos LDs enquanto fonte de verdades epistemológicas e filosóficas e não de transmissão e veículo de discursos e elementos culturais.

## 3.1 A TRADIÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA

A origem da Geografia institucionalizada e sistematizada remonta ao século XIX, assentada sobre bases positivistas,

> [...] forjada num processo de consolidação do sistema capitalista alemão, possui uma constante variável em seu objeto de estudo. Ora o conhecimento científico geográfico estava ligado ao levantamento de dados físicos espaciais pautados numa visão determinista, ora se tentava presumir

[14] Este conceito é defendido por Bauman (2004), o contexto da pós-modernidade ou modernidade líquida é amplamente discutida em sua obra "Amor líquido" onde associa a sensação de que mais nada é estável ou duradouro, as relações sociais são fluidas e se transformam em curtos espaços de tempo, ou seja, na mesma velocidade em que o prazer, os desejos e as alegrias movem-se para a capacidade de consumo.

[15] Entende-se a práxis como "a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática" (KONDER, 1992, p. 115).

> e legitimar divisões de áreas em um período capitalista de expansão territorial sob um pretexto possibilista. Sob estas perspectivas adotam-se e alteram-se o objeto de estudo, sendo ele desde a superfície terrestre, a paisagem, os lugares, o espaço geográfico até a relação homem-meio, homem-natureza. Pode-se dizer que tanto o objeto quanto a metodologia adotada são proporcionais à intencionalidade do geógrafo e são tão múltiplas e ao mesmo tempo singulares quanto forem as intenções. (MAURICIO, 2015, p. 24)

Podemos relacionar então o advento desta ciência com o processo de consolidação do capitalismo na Alemanha, país este que à época não era unificado, mas dividido em quatro territórios. Em relação aos demais países europeus naquela época, a Alemanha não unificada encontrava-se em atraso econômico e político, de acordo com Moraes (1994, p. 41):

> A sistematização da Geografia, sua colocação como uma ciência particular e autônoma, foi um desdobramento das transformações operadas na vida social, pela emergência do modo de produção capitalista [...] a geografia foi na verdade um instrumento da etapa final deste processo de consolidação do capitalismo.

A relação científica desta ciência com um projeto político estatal de expansão da economia alemã permite que a Geografia se torne sistematizada e institucionalizada. Na realidade, isto significa uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento capitalista alemão. Moraes (1994) cita cinco pressupostos neste contexto: o conhecimento efetivo da real extensão do planeta, a existência de uma base de armazenamento de informações técnicas sobre os diversos lugares da Terra, o aprimoramento e padronização das técnicas cartográficas, o surgimento das técnicas de impressão para uma gradual difusão e popularização de mapas e atlas. Por último, a evolução do pensamento filosófico baseado no positivismo:

> A Geografia como ciência tem seu berço na Alemanha ainda não unificada, onde surgem as primeiras cátedras e faculdades. Mais tarde surge a disciplina institucionalizada nas escolas. O afã deste país ainda em consolidação em expandir seu território e garantir colônias deu à Educação geográfica um caráter herdado até hoje. O ensino de geografia persuasivo, ditatorial, pautado no empirismo lógico, na necessidade de dominação dos povos não-civilizados, diga-se, não europeus, elitista, exclusivo, voltado para interesses político-econômicos tem suas raízes na insígnia do capital. Pode-se dizer que o ensino de geografia nasceu em decorrência deste panorama econômico, para se atingir metas capitalistas, de imperialismo e colonização. (MAURICIO, 2015, p. 24)

Com a sistematização e institucionalização da Geografia, esta ciência se torna componente curricular tanto nas universidades alemãs quanto nas escolas para crianças e adolescentes. Este é, portanto, o berço do ensino de Geografia, ainda que por todo o continente europeu há muito já se utilizasse a cartografia, os estudos dos territórios e dos povos ao redor do mundo, e uma base de dados para registro de informações sobre a extensão e características da Terra. No entanto, é neste contexto de forte desenvolvimento do sistema de produção capitalista alemão que surge o ensino de Geografia de modo oficializado, em instituições de ensino.

A partir desta resumida explanação do contexto de surgimento da Geografia como ciência sistematizada, é possível pensar sobre como era a abordagem do ensino desta ciência no âmbito escolar. Pensava-se a Geografia como propulsora de conhecimentos e informações a respeito da descrição da Terra. Desta forma, era imprescindível que a Geografia trabalhasse conteúdos como a cartografia, ou seja, as forma de representação dos territórios.

Segundo Martins (2008, p. 199):

> Ao longo da trajetória, a geografia escolar serviu para difundir os princípios que justificavam a expansão dos territórios e o avanço e domínio das relações capitalistas de produção. Historicamente, a ciência geográfica contribui com informações úteis e necessárias ao processo de avanço e domínio dos territórios. A emergência e consolidação dos Estados-nação conduzem a que o Estado assuma o compromisso de promover a educação do seu povo.

Yves Lacoste escreve em 1976 o livro cujo título é autoexplicativo: “A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”. Esta é uma importante obra da chamada Geografia Crítica, em que o autor destaca o papel desta ciência como estratégia geopolítica, para dominar o espaço, muito utilizada militarmente pelos grupos imperialistas, e menos utilizada (pelo menos na época de sua escrita, século XX, ditadura militar no Brasil e impasses de toda ordem pelo mundo) pelo povo oprimido para pensar o espaço como palco de transformação social e luta. O autor chama a atenção para a possibilidade de se pensar o espaço e nele atuar de modo profícuo e contundente.

A educação geográfica, diferente do ensino de Geografia, segundo Mauricio (2015), acontece como todo ato educativo, pensado como construção de conhecimento, se dá: a partir da relação com o outro, em todo e qualquer ambiente, seja ele intencional ou não, repressivo ou não, formal ou não formal, ou seja,

acontece naturalmente. A educação geográfica diz respeito ao pensamento em relação ao espaço, ao local onde se vive, aos acontecimentos sociais e físicos.

> Sabe-se que desde a mais tenra idade o indivíduo estabelece uma relação com o espaço onde vive (lar, rua, bairro, praça, igreja, escola etc.), constitui laços afetivos com estes espaços e com as pessoas, e cria uma identidade influenciada pela cultura, pelo idioma, pelos hábitos, e pela interação com outros sujeitos (família, vizinhos, educadores e etc.), ou seja, em qualquer contexto, sob qualquer estrutura, o indivíduo se desenvolve moral, cognitivo, social, psicológico, intelectualmente com o lugar em que vive e transita e com as pessoas que dividem estes lugares com ele, e todo este desenvolvimento constitui o processo educativo e está intimamente ligado ao pensamento geográfico. (MAURICIO, 2015, p. 25)

Sobre o ensino de Geografia tradicional e informacional, Lima e Vlach (2002, p. 45) afirmam que:

> O ensino de Geografia, construído pela reprodução de manuais, conduz a uma insatisfação e a um descomprometimento dos alunos frente a essa disciplina, podendo-se perceber afirmações que reforçam a ideia de que a metodologia utilizada pela maioria dos professores nas escolas da cidade não tem relação com a vida cotidiana dos alunos, o que direciona a aprendizagem para repetições, impossibilitando a criação/recriação.

Em introdução ao próximo item desta dissertação, encerramos esta primeira parte do capítulo diferenciando o ensino de Geografia tradicional de origem alemã à educação geográfica da qual discute Mauricio (2015). A educação geográfica se difere do ensino de Geografia, conforme fazemos neste trabalho, uma vez que a primeira diz respeito ao processo educativo de desenvolvimento do pensamento geográfico e reflexão a respeito dos elementos que constituem o espaço geográfico, como a sociedade, natureza, modos de produção e etc. Já o segundo se refere ao ensino de Geografia em oposição ao aprendizado em Geografia, ou seja, diz respeito a uma concepção e modo de fazer educação pautados nas premissas modernas e tradicionais, conservadoras, que consideram mais o ensino-aprendizagem em Geografia que o processo de educação geográfica.

Pretendo discutir e apresentar o ensino de Geografia na abordagem da emancipação humana, da educação geográfica, com a finalidade ético-política e não estatal e/ou econômica, ou seja, um ensino de Geografia voltado ao sujeito do processo educativo e não às demais instâncias.

## 3.2 ENSINO DE GEOGRAFIA/EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Estudar, escrever e ler o mundo por meio da interpretação geográfica da realidade, segundo Azambuja (2017), é o objetivo de aprendizagem da Geografia Escolar dos nossos tempos. Isto porque não é mais possível, neste contexto, um ensino escolar que não trabalhe com as informações de modo a construir o conhecimento, ou seja, pensando, refletindo e sistematizando a informação.

De modo a tornar familiar a compreensão da diferença entre ensino de Geografia tradicional e da educação geográfica, trago algumas questões a serem pensadas sobre a tradição das ciências e a essência da sociedade contemporânea.

A ciência conhecida é fundamentalmente composta por paradigmas. Paradigmas estes que possuem conceitos-mestres da inteligibilidade[16] e determinação das operações lógicas-mestras. Ou seja, a ciência caracteriza-se por selecionar suas categorias, suas definições, suas teorias e negar as demais, os conceitos que se opõem, as categorias que privilegiam outro objeto, outra forma de estudo.

> O paradigma desempenha um papel, ao mesmo tempo, subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente. Em resumo, o paradigma instaura relações primordiais, que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias. (MORIN, 2011, p. 25)

Absorvo disto que discursa Morin o fato de que a ciência, ainda no século XXI, se constitui por paradigmas. Dissociações, polaridades, hierarquizações etc. Segundo este autor, “os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (MORIN, 2011, p. 24).

Morin cita exemplos de paradigmas cartesianos que são comumente identificados nas ciências: sujeito/objeto, alma/corpo, espírito/matéria, qualidade/quantidade, finalidade/causalidade, sentimento/razão, liberdade/determinismo, existência/essência. Ora, tais categorias não compõem um mesmo sujeito? Não fazem parte de um mesmo fenômeno? Considero insensato

[16] “A ordem, nas concepções deterministas, a Matéria, nas concepções materialistas, o Espírito, nas concepções espiritualistas, a Estrutura, nas concepções estruturalistas, são os conceitos-mestres selecionados/selecionadores, que excluem ou subordinam os conceitos que lhes são antinômicos. Desse modo, o nível paradigmático é o do princípio de seleção das ideias que estão integradas no discurso ou na teoria, ou postas de lado e rejeitadas”. (MORIN, 2011, p. 24)

que estes paradigmas sejam levados a fundo em pesquisas na área da Educação e que se reproduzam no espaço escolar através dos discursos presentes neste ambiente.

Neste ínterim, o autor estabelece a relação entre racionalidade e racionalização, que compõem a ciência sem deixar de expor o vínculo necessário entre ambos. Ambos constituem a atividade racional da mente, entretanto, o que lhes torna distintos no caso da racionalidade é sua característica de abertura ao que a contesta. A racionalidade permite o reconhecimento do erro, da ilusão, da possibilidade de não comprovação. Assemelha-se à teoria, que pretende ser uma teoria e não um fato. A racionalização "crê-se racional, porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica" (MORIN, 2011, p. 22).

Morin (2011) afirma que nenhum dispositivo cerebral permite distinguir a alucinação da percepção, o sonho da vigília, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo. Fato que torna o sujeito submetido à parcialidade da ciência. Não há neutralidade, quando o mais próximo do real e palpável que é possível chegar é a verificação empírica. Para resumir, é possível afirmar que a emoção que cada sujeito possui, seus sentimentos, medos, desejos, é parte indispensável da mente humana ao estabelecimento de comportamentos racionais. O racionalismo ignora as subjetividades e as afetividades. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de lógica, e sabe que a mente humana não comporta o mistério da realidade.

Contudo, ambas envolvem-se e por vezes se misturam. A racionalidade pode perverter-se em racionalização e a racionalização tornar-se racionalidade quando exercida a autocrítica. Pensadores, intelectuais, pesquisadores, professores, cientistas devem ser autocríticos e se perceberem como portadores destas duas categorias.

Concluo esta breve reflexão ressaltando que paradigmas devem ter racionalidade, devem permitir a reconfiguração do pensamento simplista, para que não se propague a mera reprodução de conhecimentos polarizados, recheados de dualismos, que perdem a essência do pensamento e do conhecimento complexo. O reconhecimento da subjetividade humana em toda e qualquer ciência faz parte da

compreensão de que a mente humana não funciona de forma fragmentada, pois emoção e razão compõem um mesmo sujeito de modo sistêmico.

Neste viés, é possível dialogar então com o ensino de Geografia e a Educação, que deve buscar na ciência as maiores contribuições da racionalidade e não da racionalização, que deve reconhecer as limitações da informação e a necessidade de promoção do pensamento complexo em busca de conhecimentos.

Além disso, ressalto que o papel do professor em meio a sociedade líquida, no contexto do ensino de Geografia, é muito mais de promover a racionalidade frente a tantas fontes informacionais, que propriamente de transmissor de conteúdos sobre a Terra acumulados historicamente.

> Cabe ao professor entender as especificidades inerentes a Geografia, mas desconstruir o caráter de fragmentação que a envolve, de forma a intervir no processo de ensino-aprendizagem valorizando o entendimento do espaço geográfico como uma extensão humana e física. (LIMA; VLACH, 2002, p. 46)

Ao relacionar o ensino de Geografia tradicional à renovação do ensino de Geografia escolar, Azambuja (2017) ressalta a importância da alteração dos métodos e da didática, bem como uma nova perspectiva da prática pedagógica e dos materiais didáticos:

> Para cumprir a finalidade cidadã, sintonizada com a formação de sujeitos ativos e participantes, impõe-se a renovação paradigmática da Geografia Escolar. É necessário alterar os métodos da ciência e da didática da ciência. O conteúdo-forma disciplinar da Geografia terá então a finalidade de instrumentalizar os estudantes para a desejada cidadania ativa. Não mais a formação de sujeitos passivos que se adaptaram a uma Pátria já pronta. A formação geográfica escolar precisa promover outra cidadania, ativa, criativa, participante. A identidade com a Pátria será então de sujeitos identificados com a construção de um território em movimento. As transformações teóricas e metodológicas da ciência e da didática da ciência, já praticadas em muitas escolas e também incluídas em Coleções Didáticas, identificam superações, ainda que parciais, da perspectiva informativa e conteudista dessa prática de ensino. (p.64)

Callai (2011) nos diz que a Educação geográfica consiste em um conceito que:

> Diz respeito a algo mais que simplesmente ensinar e aprender geografia. Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade (...) Significa, então, transpor a linha de simplesmente

> obter informações para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. (p. 2)

Aprofundando esta questão, a autora reconhece que para uma atuação comprometida com a educação geográfica é necessário que nos cursos de formação inicial de professores de Geografia "sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender a geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar geografia". (CALLAI, 2011, p. 7)

Acredito que o ensino de Geografia de caráter humanizado, voltado ao sujeito, deve ser pensado como um processo que se inicia na formação inicial de professores, que se dá nos cursos de Licenciatura em Geografia. Esta formação deve acontecer através de um currículo que permita o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, aos conhecimentos da área da Educação, a promoção do processo de pensamento complexo, e a vivência do próprio estudante da graduação em um modo de aprender Geografia.

Segundo Lima e Vlach (2002):

> Os conteúdos trabalhados nos cursos de graduação em Geografia são necessários para o reconhecimento e organização dessa área acadêmica, mas não basta dominar conceitos teóricos, é preciso refletir sobre as concepções pedagógicas que perpassam a relação teoria e prática, revendo a didática e a metodologia que instrumentalizam esses trabalhadores para o exercício da profissão docente. (p. 46)

De acordo com essa abordagem ancorada nos Estudos Culturais, com minha metodologia (próximo capítulo) e com os autores que trago, ressalto a necessidade e importância da interdisciplinaridade[17] presente nas práticas pedagógicas, no currículo, nos livros didáticos etc. Lima e Vlach (2002) dizem que sendo a Geografia uma ciência que estuda questões sociais, é fundamental efetuar uma relação com outras ciências que possuem como categoria de análise a sociedade.

Neste sentido, Martins (2008) corrobora com minha proposição quando diz que é preciso que "a geografia coloque o aluno em contato com o mundo, para que ele possa compreender a sua dimensão e nele interaja, participe, interprete e analise criticamente a complexidade de elementos que se interligam". (p. 206)

[17] A interdisciplinaridade para este trabalho representa a contribuição que outras ciências podem trazer para a Geografia, pois na realidade a Geografia é constituída por diversas ciências.

O não isolamento e fragmentação da Geografia enquanto ciência e componente curricular é condição para que estudantes desenvolvam um processo de construção de pensamento complexo, que permita reconhecer e compreender a herança da Geografia tradicional em termos de ciência e ensino nos materiais didáticos, nas informações trazidas pelas mais diversas fontes informacionais, superando-os de maneira autônoma e autêntica.

Azambuja (2017, p. 68) traz alguns indicativos do ensino de Geografia que promove o processo de construção do conhecimento geográfico:

> O conteúdo escolar precisa ser mais formativo do que informativo, ser meio e não fim para o processo de ensinar e aprender. O objetivo é aprender a trabalhar com informações geográficas transformando-as em conhecimento geográfico, ou seja, aprender a coletar, organizar, interpretar, elaborar sínteses. A renovação didática inclui a diversidade de atividades e linguagens como recursos para o trabalho com o conhecimento com finalidade escolar.

Concluímos neste capítulo, portanto, que a interdisciplinaridade promovida de diversas formas e também por meio de diferentes linguagens, fontes de informações, métodos e atividades dentro de sala de aula na educação geográfica é fundamental no contexto de uma sociedade fluida, em que o cotidiano e a vida exigem dos sujeitos conhecimentos e posturas mais complexas e dinâmicas que outrora.

# 4. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A dissertação apresentada até aqui se estruturou em um raciocínio lógico que pudesse fazer sentido para mim e para o leitor. Discuti no âmbito teórico sobre os Estudos Culturais, os conceitos de Cultura e Diversidade Cultural e a Educação de Jovens e Adultos – suas bases legais, sua história e os sujeitos que fizeram e fazem parte dela. Trouxe também meu pensamento com relação ao Ensino de Geografia e utilizei-me desta ordem para que inicialmente pudesse ser explorado o aparato de tudo que seria trazido a partir dali, ou seja, a abordagem dos Estudos Culturais.

A Educação de Jovens e Adultos foi trabalhada de modo que fosse possível conhecer sua trajetória e a atual configuração. A partir desta aproximação com a modalidade da qual destino a análise dos livros didáticos, é possível pensar num Ensino de Geografia que dê conta de promover a educação libertadora e emancipatória que defendo para estes sujeitos. A concepção de cultura adotada está alicerçada à toda dimensão educacional que permeia o Ensino de Geografia, que por sua vez leva em consideração a perspectiva dos Estudos Culturais.

Após o presente capítulo, que visa apresentar e refletir sobre o percurso metodológico que foi feito até a finalização desta dissertação, trarei questões que envolvem tudo aquilo que foi discutido nos capítulos anteriores com relação ao livro didático. Relacionarei a cultura e sua relação com este material, bem como o Ensino de Geografia e a Educação de Jovens e Adultos. A tentativa de efetuar um diálogo entre todos os aspectos que permeiam este estudo constitui a lógica teórico-metodológica proposta.

Novamente trago a ideia presente na obra “A águia e a galinha”, de Leonardo Boff (2017), de que a dimensão social e humana no mundo é um complexo sistema, em que cada parte que o compõe está interligada e em constante interação e dinamicidade. Ou seja, todo este trabalho, apesar de fragmentado em capítulos, é um sistema em que todos os elementos trazidos estão em mutua retroalimentação. Além disso, muito foi deixado do lado de fora, devido a necessidade de se criar um recorte para produzir um legítimo trabalho acadêmico. Isto não significa que muitas coisas relevantes não estão em processo relacional com nosso tema, tais como: conceitos familiares, categorias, reflexões de outros autores, temáticas pertinentes à modalidade da EJA etc.

Este trabalho é um ponto de vista dentre muitos outros, pois apesar de ser composto com as ideias de diversos autores, abordagens de outros pensadores, perspectivas, foi pensado a partir do lugar que ocupo como indivíduo e da mente que me permite alargar pensamentos. Isto significa que não há verdade epistemológica, mas diversas formas de refletir, pensar, repensar, construir e habitar a temática e a área de pesquisa, conforme nos explana Boff (2017)

> Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (p. 13).

Com relação à metodologia científica, antes de apresentá-la, vale ressaltar que:

> Metodologia contém a ideia de caminho a ser seguido, podendo-se atribuir ao metodólogo a tonalidade moralizante do guarda de trânsito. O rigor lógico pode ser tomado tão a sério que, em vez de ser caminho da produção criativa, se torna fim em si mesmo. O cientista 'quadrado' pode originar-se da sujeição obtusa a normas metodológicas. (DEMO, 1995, p.61-62)

Por este motivo, opto por ancorar-me no campo da metodologia de pesquisa pós-crítica, que permite maior autonomia do próprio percurso. Isto não significa que o rigor científico e metodológico é desvalorizado ou negligenciado, pelo contrário, a trajetória e o processo que vão acontecendo demandam ainda maior atenção e zelo para a manutenção do rigor necessário.

Todo o referencial teórico e a pesquisa empírica estão alinhados como um estudo de natureza qualitativa, também chamada de interpretacionista (que se difere do positivismo[18]). Ou seja, coloca o sujeito no cerne da pesquisa, sujeito este que, não sendo passivo, interpreta o mundo em que vive continuamente. É agente em seu contexto (OLIVEIRA, 2009). Tal abordagem é utilizada comumente na área da

[18] "Para a abordagem positivista, o estudo do homem pode ser realizado por meio dos métodos das ciências naturais, seguindo sua lógica. Moreira (2002) enuncia que o positivismo contemporâneo tem suas bases em Auguste Comte e John Stuart Mill. Ambos os autores advogam ser possível que as ciências humanas e sociais realizem suas pesquisas através das ciências físicas. Ao descrever as idéias de Comte, que via a ciência como sendo uma maneira de se emancipar da Teologia e das especulações metafísicas(...)" (OLIVEIRA, 2009, s.p.)

Educação por compreender que fenômenos não podem ser quantificados tal qual os objetos de estudo das ciências exatas.

Gastaldo (2012) afirma que a metodologia qualitativa em Educação no Brasil vem em contraposição às ideias predominantes nos estudos quantitativos (e positivistas) de que é possível efetuar generalizações de resultados e de que há neutralidade do pesquisador, que seria alguém separado do contexto do estudo.

Em continuidade ao que foi exposto, apresentarei neste momento a metodologia *queer*, que sustenta a análise que farei sobre os livros didáticos de Geografia para EJA na pesquisa empírica problematizada no último capítulo deste trabalho.

Os estudos *queer*, pensados como metodologia e teoria, surgiram na década de 80 nos Estados Unidos, sob a influência dos Estudos Culturais, do pós-estruturalismo francês, da teoria feminista, dos estudos gays e lésbicos. Sua origem está ligada aos movimentos sociais ligados a questões de identidade e gênero, enquanto que no Brasil, sua inserção se dá em meio acadêmico.

> A metodologia *queer* tem sido discutida e apresentada como aquela que subverte padrões rígidos relacionados ao fazer científico [...], tais estudos enfocaram, inicialmente a desconstrução de identidades sexuais e de gênero fixas, e posteriormente, passaram a enfocar, também, os variados processos de produção do conhecimento. (REIS, 2012, p. 243)

O termo *queer* é de origem norte-americana e pode ser traduzida para a língua portuguesa como “estranho, raro, esquisito”, o que era utilizado para designar pessoas que não se encaixavam nos padrões culturais e de gênero, de forma pejorativa, discriminatória, ofensiva. A mesma denominação foi utilizada por teóricos e militantes de movimentos gays e lésbicos, na década de 80, como contestação à normalização promovida pela heteronormatividade[19] compulsória da sociedade. (REIS, 2012)

O pensamento *queer*, segundo a mesma autora, busca e promove o questionamento da própria necessidade de se fixar uma concepção única sobre o processo de pesquisa. Sendo assim, o modo *queer* de fazer pesquisa permite e até carrega como pressuposto a ideia de que cada objeto de pesquisa exige seus próprios processos investigativos, que devem passar pelo crivo do pesquisador.

[19] Este termo é proposto por Guacira Lopes Louro (2004), que denomina o padrão e norma social estabelecida da heterossexualidade.

Pesquisas realizadas com a metodologia *queer* utilizam-se de procedimentos que visam desconstruir os objetos de análise, desnaturalizar concepções fixas. Adoto esta metodologia, portanto, por ter o intuito de desconstruir o conteúdo trazido pelo livro didático de Geografia para EJA. Busco desnaturalizar tudo aquilo dado como natural, normal, padrão estabelecido historicamente e culturalmente pela sociedade e meios de comunicação das sociedades. Isto significa dizer que a análise deste material não tem o viés de caracterizá-lo como bom ou ruim, ou identificar dados corretos ou incorretos do conteúdo, mas desnaturalizar textos e imagens com o objetivo de verificar se a Diversidade Cultural é abordada ou constitui os meandros dos temas geográficos.

Neste trabalho a noção, ou o pressuposto, de verdade epistemológica cai por terra. Enfoco em reconhecer os processos de classificação, hierarquização e normalização da cultura, seja ela de sujeitos, grupos, classes, continentes, de modo a perceber “a produção cultural e discursiva daquilo que é tido como natural, estável e verdade” (REIS, 2012, p. 243).

Os estudos *queer* opõe-se a binarismos e dualismos (heterossexual/homossexual, por exemplo), pois estes últimos produzem a exclusão e negação de tudo que há entre estes dois polos. Ao realizar este modo de relação de oposição e classificação compreendo que se negligencia ou recusa as múltiplas manifestações e possibilidades de ser e existir em um mundo que está em constante, inegável e interminável processo de construção e desconstrução, onde cada parte que o constitui se relaciona mutuamente, e que nada pode ser pensado de maneira isolada, estática, estagnada.

Acredito que outros binarismos também não condizem com a sociedade em sua pluralidade, pois dualismos reduzem as possibilidades humanas. Posso citar como exemplos: corpo-alma, terra-céu, bom-mau, normal-anormal, bonito-feio, grande-pequeno, científico-senso-comum etc.

Neste sentido “pensar queer passou a significar, portanto, uma forma de questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade” (REIS, 2012, p. 245). Por bem-comportadas entende-se formas de conhecimento herdadas da modernidade, do Romantismo, que não se repensam, não atribuem a si a possibilidade de mudança, transformação, atualização, ressignificação.

A metodologia *queer* se utiliza de diferentes métodos para coletar, interpretar e produzir informações. Além disso, rejeita a exigência acadêmica de uma coerência entre as disciplinas (similar aos Estudos Culturais). Ou seja, tanto os EC quanto a metodologia ou teoria *queer* defendem a interdisciplinaridade, seguindo a lógica do que foi exposta anteriormente sobre a desconstrução de dualismos e binarismos.

A fragmentação foi uma herança da ciência positivista, que se reflete na divisão do conhecimento em disciplinas, áreas do saber. É necessário buscar, na possibilidade de cada pesquisador, a interdisciplinaridade para que a pesquisa seja cada vez mais fidedigna.

Proponho então uma análise do livro didático à maneira que explica Sherlock Holmes, personagem da obra fictícia de Arthur Conan Doyle (2011), sobre suas investigações meticulosas no contexto britânico do século XIX, de que é necessário observar os fatos para aplicar então uma teoria, e não sugerir uma teoria para, em razão dela, explicar os fatos. Isto ganha credibilidade visto que no final de todas suas histórias obtém êxito na descoberta e esclarecimento de mistérios que pareciam indecifráveis, mas que o leitor se dá conta de que todas as informações e dados necessários estavam diante de seus olhos. Depreendo daí que a maior parte do percurso metodológico deve consistir em estudo de fatos, fenômenos, artefatos. O comprometimento do pesquisador não é em primeira instância com a teoria, ou seja, a abordagem, a perspectiva, ou até mesmo com a metodologia. O comprometimento do pesquisador, em primeiro lugar, deve ser com seu objeto de estudo, a partir dele é que se estabelecem os métodos, a metodologia, a perspectiva etc.

Os métodos que adoto nesta pesquisa são de análise bibliográfica e documental. O procedimento, como foi explicado na metodologia e teoria *queer*, é o de desconstrução e desnaturalização do conteúdo de Geografia contido no livro didático para EJA (anos finais do Ensino Fundamental). Assim sendo, através destes procedimentos, avaliarei os textos e imagens que são veiculados neste material.

Meu objeto de estudo é o livro didático, considerado artefato cultural uma vez que é possuidor, produtor e veículo de significados culturais através dos discursos que nele habitam. Azambuja (2017) diz que o livro didático é um recurso didático que contém o conteúdo-forma de um componente curricular, e seu uso no processo

de ensino-aprendizagem[20] está relacionado com a “didática específica da respectiva área científica curricular” (AZAMBUJA, 2017, p. 62).

Não me deterei em analisar qual a didática, qual a abordagem metodológica, quais concepções de espaço geográfico, lugar, região são utilizadas e tomadas como referência no LD, mas se existe a abordagem da Diversidade Cultural que defendo neste trabalho, e se estiver presente, como é esta abordagem.

Com este intuito, lanço-me a analisar as diferentes linguagens veiculadas pelo livro didático de Geografia em seus conteúdos programáticos. É evidente que cada linguagem exige sua própria lente de observação, análise, interpretação e problematização. Neste sentido, justifico minha análise sobre estas diferentes formas de abordar o conteúdo (textos jornalísticos, imagens, poemas, poesias, resenhas, mapas, letras de música), tendo em vista que todas estas linguagens que compõe o LD de Geografia são veículos pedagógicos comunicativos que constroem e carregam consigo discursos, além de produzirem significados e até identidades.

Sobre discurso, encontro em “Microfísica do poder” de Michel Foucault (1979) a relação entre o poder presente e expressado de diferentes formas na sociedade, a criação e naturalização da ideia de verdade e o discurso, que por sua vez é abastecido por verdades que foram forjadas historicamente e coercitivamente por relações de poder. Neste sentido, diz Foucault (1979, p. 11) que

> O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Nota-se que o autor diz que o poder forma saber e é a partir desta prerrogativa que considero o livro didático como artefato cultural, possuidor de discursos que são transmitidos de diferentes formas. Entre aquilo que é veiculado neste material existe uma série de verdades, que para Foucault nada mais são que estatutos humanos e sociais forjados histórica e culturalmente pelo poder, pois

[20] Utilizamos nesta citação-indireta este termo por ter sido utilizado por Azambuja (2017, p. 62) para caracterizar o livro didático no processo educativo em sala de aula. Contudo, preferimos não recorrer a esta categoria na maior parte do trabalho pois remete-nos a uma relação de caráter binário, em que um polo ensina e outro polo aprende, desconsiderando as interfaces que ocorrem neste processo dinâmico.

> O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade; isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros: os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 15-16).

A obtenção da verdade dita pelo autor, na sociedade atual, é valorizada através de uma ciência reconhecida e tradicionalmente dotada de poder (Foucault desenvolve esta ideia a partir, entre outras formas, de seus escritos em "Vigiar e Punir" sobre a psiquiatria) através também de grande carga de informações transmitidas e reproduzidas pelos veículos de comunicação.

Em consonância a esta ideia da tríade poder-verdade-discurso, não necessariamente nesta ordem, trago a noção de clichê que é tratada em "A lógica do sentido" (2006) de Gilles Deleuze e discutida por Firmino e Martins (2017) na relação que fazem entre este conceito e as imagens de livros didáticos de Geografia.

Deleuze desenvolve a ideia de clichê a partir de sua imersão nas artes de Francis Bacon, na pintura de quadros. O autor diz que a pintura moderna e a transição e mudança do sentimento religioso para pinturas que não mais representam figuras e sentimentos religiosos instaura novos desafios neste contexto, uma vez que a pintura moderna está sitiada pelas fotografias e "clichês que se instalam sobre a tela antes mesmo que o pintor comece seu trabalho" (DELEUZE, 2006, p. 6).

Apesar da fotografia não depender inteiramente do pintor tal qual uma pintura em um quadro, ela não é uma figuração[21] do que se vê, mas do que fotógrafo vê. Acredito que a fotografia possui e reproduz um discurso. Por vezes, crê-se, perigosamente, que a fotografia reina sobre a visão, que é figurativa, entretanto o que ocorre é que a visão reina sobre a fotografia. A visão de quem fotografa e do que é fotografado consiste na fotografia.

Para deixar claro o que é clichê em Bacon para Deleuze (2006), trago as suas palavras (há de se esclarecer, contudo que o que ele chama de pintor eu faço

[21] Figuração, segundo minha interpretação de Bacon, é um decalque, mera representação e reprodução de algo. Ela significa um objeto representado pela pintura ou fotografia, um clichê. Diferente é a forma nas pinturas que remetem à sensação e não ao objeto que se efetua a figuração.

abranger escritor, poeta, fotógrafo, editor, professor e tantos outros sujeitos que produzem, reproduzem, criam, constroem algo):

> É um erro dizer que o pintor está diante de uma superfície branca. A crença figurativa advém deste engano: de fato, se o pintor estivesse diante de uma superfície branca ela poderia reproduzir um objeto exterior que funcionasse como modelo. Mas não é assim. O pintor tem muita coisa na cabeça, ou a sua volta, ou no atelier. Portanto tudo o que há na sua cabeça ou à sua volta já está na tela, mais ou menos virtualmente, mais ou menos atualmente, antes que ele comece a trabalhar. Tudo isto está presente sobre a tela, enquanto imagens, atuais ou virtuais. Se bem que o pintor não tenha que preencher sua superfície branca, ele terá antes que esvaziá-la, desimpedir, limpar. Ele não pinta para reproduzir sobre a tela um objeto que funcione como modelo, ele pinta sobre as imagens que já estão lá, para produzir uma tela cujo funcionamento vá inverter as relações do modelo e da cópia. Em suma, é preciso definir todos esses 'dados' que estão sobre a tela antes que o pintor comece seu trabalho. E entre tais dados, uns são obstáculos, uns uma ajuda, ou mesmo os efeitos de um trabalho preparatório. Em primeiro lugar estão os dados figurativos. A figuração existe, é um fato, ela é mesmo anterior à pintura. Estamos cercados de fotos que são ilustrações, de diários que são narrativas, de imagem-cinema, imagens-tevê. Existem os clichês psíquicos assim como os físicos, percepções já feitas, lembranças, fantasmas. Existe aí uma experiência muito importante para o pintor: toda uma categoria de coisas que podemos chamar de clichês já ocupa a tela antes do começo. É dramático. (DELEUZE, 2006, p. 45)

Na análise que será realizada tomo a categoria do clichê como um importante alicerce para pensar e movimentar aquilo que se traz como conteúdo e conceito geográfico. Quais os atravessamentos e enredos que o clichê encobre, deixa invisível, negligencia através das diferentes linguagens veiculadas no livro didático? Mais que isto, quais sensações e ideias os clichês veiculam e produzem para as e nas pessoas? Neste sentido, Firmino e Martins (2017, p. 106) salientam que

> Os clichês são conjuntos de informações imagéticas que estão disponíveis na cultura e que nos atravessam. Eles podem ser revelados, por exemplo, em imagens de Livros Didáticos, constituindo nos sujeitos ideias que, por vezes, são difíceis de serem desconstruídas. A questão que nos é interessante [...] e que se relaciona com os clichês está na potência destes em nos enquadrar em um padrão de ideias, paralisando-nos diante das mesmas e impedindo que o nosso pensamento sobre determinado temário se movimente.

Por conjuntos de informações imagéticas entendo as noções prontas, estabelecidas, internalizadas, que não são alvo de problematização e construção de novos sentidos e significados. São as primeiras imagens que passam na mente

quando se fala sobre determinado tema, antes que se possa refletir e questionar o que mais o constitui.

Cito, então, dois exemplos de clichês, de maneira geral, quando se fala em Cultura e em Diversidade Cultural. Cultura pode remeter a uma celebração católica muito difundida entre lugares de colonização açoriana, a festa do Divino Espírito Santo, em que se estendem bandeirolas entre os postes de iluminação pública pelas ruas de paralelepípedos, com bandeiras que possuem predominantemente um símbolo de uma pomba branca. Nesta ocasião, são realizados desfiles com descendentes de açorianos representando a família real portuguesa.

Já, quando se fala em Diversidade Cultural, uma das primeiras referências que se faz diz respeito ao reconhecimento da etnia afrodescendente na constituição cultural brasileira, sua religião entre as crenças que o povo possui, yorubá, com suas referências e reverencias aos orixás, por exemplo.

Tudo isto constitui uma maneira uniformizada de pensar, uma abordagem padronizada de ideias que paralisa e impede que o pensamento flua, exerça sua função e habilidade de liberdade e criatividade.

O ensino de Geografia em que acredito, aquele que se movimenta tanto em sala de aula quanto por instrumentos e recursos didáticos, como o livro didático, carrega consigo infinitas possibilidades no processo educativo do pensamento, entre eles destaco a relação de professores e estudantes com o livro didático na prática de reconhecimento e problematização das mensagens clichês, veiculadas através de textos, imagens, músicas, mapas. “Uma geografia que funcione somente fortalecendo e repetindo imagens-clichês nos faz reprodutores de discursos e posicionamentos que podem vir a imobilizar nossas possibilidades para com o espaço geográfico” (FIRMINO; MARTINS, 2017, p. 106). Ou seja, com a ciência geográfica, no âmbito da Educação, é possível superar não apenas o olhar clichê sobre o espaço habitado, sobre a sociedade em que se vive, como é possível reconhecer e superar os discursos fortalecedores e impositivos de clichês, que carregam consigo inúmeras consequências.

Por último, desejo frisar que em nenhum momento afirmo a pretensão de excluir o clichê do currículo, do livro didático, das formações, da mente, pois de acordo com o que foi esboçado anteriormente, não creio em dualismos. Desacredito que haja um valor intrínseco negativo ou positivo no clichê, afinal, de um modo ou de

outro, ele permite o deslocamento nos pensamentos e de alguma forma, bagunçá-los. A questão é que movimentá-los é tão necessário quanto tê-los, pois:

> [...] nos utilizamos em um primeiro momento de imagens-clichês, ou sensório-motoras, para que rapidamente possamos responder às demandas do cotidiano acelerado em que vivemos. Assim, na maioria dominante das vezes, o que percebemos do que nos rodeia no mundo são clichês. (FIRMINO; MARTINS, 2017, p. 108)

Busco, então, com a contribuição teórica da noção de clichê e com sua proposição de alargamento das lentes que promovem o pensamento, analisar por onde está a Diversidade Cultural nos livros didáticos de Geografia para EJA. Além disso, a noção de clichê também foi trazida a este trabalho para que fosse possível desconstruir e construir as categorias que dão suporte teórico a toda minha reflexão e discussão.

## 5. LIVRO DIDÁTICO: INSTRUMENTO, RECURSO E ARTEFATO CULTURAL

Os livros didáticos têm a característica de possuir finalidade educativa. É um material didático que contém o conteúdo-forma de uma componente curricular escolar. Seu uso no processo educativo da Educação Básica está relacionado com a didática da respectiva área curricular e científica (AZAMBUJA, 2017).

Gabrelon e Silva (2017) afirmam que desde a sua concepção pelos autores deste material até a sua utilização em sala de aula, os LDs se inserem em uma rede de relações que possibilitam distingui-los de outros livros que são produzidos com diversas finalidades que não seja alcançar a escola. Penso que tal rede citada pelos autores é composta por processos como o de se enquadrar em uma perspectiva exigida por editores que buscam a ampla comercialização deste material, a produção guiada pelos critérios definidos por políticas educacionais de caráter nacional, entre diversas outras questões que podem ser pensadas e que lhe diferenciam de livros voltados ao entretenimento ou outros fins.

O livro didático é um material presente na maior parte das salas de aula brasileiras. É um instrumento pedagógico, visto que é um objeto utilizado na atividade educativa. Sendo instrumento, serve para auxiliar na execução da atividade. Compreendo que este auxilio não se direciona necessariamente para o professor, mas para qualquer sujeito envolvido no processo educativo.

Ao se pensar no uso do LD enquanto recurso por parte dos professores, Gabrelon e Silva (2017) afirmam que ele possui potencialidades para que professores de Geografia estabeleçam relações entre o ensino da ciência, referência e estudantes. “O professor precisa estar atento ao que pretende alcançar com os alunos e de que maneira os livros podem potencializar o processo de ensino” (Gabrelon; Silva, 2017, p. 114).

No processo educativo, os sujeitos podem recorrer a algum recurso em situação de dificuldade. Entendo que a dificuldade pode surgir em momento dentro ou fora de sala de aula, por estudantes ou professores. O livro didático aparece neste contexto como recurso do sujeito para superar algum obstáculo do processo educativo.

Este instrumento e recurso, denominado livro didático, neste trabalho sob a abordagem dos Estudos Culturais, analisado sob a metodologia *queer*, é reconhecido como artefato cultural, pois é um material produzido por empresas

privadas a partir de critérios estabelecidos pelo Estado, sendo selecionado e avaliado por este último. Neste contexto é um artefato cultural e produz discursos, significados e representações, ou seja, modos de pensar (TONINI, 2002), formas de compreensão, interpretação e influencia na formação e constituição intelectual e humana dos seus consumidores.

Nesta parte do trabalho vou dissertar sobre o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e sobre a relevância deste material no contexto brasileiro. Também discutirei sobre o livro didático de Geografia, livro didático para a EJA e sua relação com a Diversidade Cultural.

## 5.1 PNLD, PNLD EJA

O Programa Nacional do Livro Didático foi criado com esta nomenclatura oficialmente em 1985, com o fim do regime militar, na transição para a república democrática, mas tem seus primeiros objetivos traçados já em 1929. De acordo com Albano (2016), é um dos programas mais antigos na área da educação, mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que distribui gratuitamente livros didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar:

> Em síntese o PNLD abarca outros programas e funciona da seguinte maneira: após serem avaliados os livros são indicados para compor o Guia do Livro Didático. Com a posse deste guia, os professores das escolas públicas fazem as escolhas dos livros que irão trabalhar em sala de aula. Após a escolha, o FNDE negocia o valor dos livros com as respectivas editoras (ALBANO, 2016, p. 24).

As editoras se inscrevem no PNLD e estão sujeitas a aprovação ou não por especialistas que analisam as obras. A partir daí é produzido o Guia do Livro Didático para servir de referência e apoio aos professores no momento de escolha de que coleção solicitarão ao MEC.

> O Guia do Livro Didático [...] é um artefato educativo voltado para instruir professores, em atuação nas escolas públicas de todo o Brasil, na escolha de obras didáticas que poderão ser adquiridas e utilizadas para ensinar e aprender Geografia. Também é produto de uma política pública de Estado e, neste sentido, está concatenado com as prerrogativas educativas, curriculares e temáticas da Geografia no Ensino Fundamental. (OLIVEIRA; GIORDANI, 2017, p. 28)

Os professores de escolas públicas optam por duas coleções, sendo uma a primeira opção e outra segunda opção para o caso do FNDE não conseguir adquiri-la. As escolas devem fazer este pedido através do Portal do FNDE, onde solicitam as duas opções para cada ano e disciplina.

> A Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) é responsável pela avaliação e seleção das obras inscritas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), bem como pela elaboração do Guia dos Livros Didáticos voltado a auxiliar o professor na escolha dos livros didáticos. Com relação à compra e à distribuição dos materiais didáticos e literários selecionados pelo Ministério da Educação no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), é importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar. (BRASIL, 2017).

O PNLD EJA segue as mesmas normas e objetivos do PNLD. A diferença está no fato destes livros didáticos serem produzidos especialmente para a EJA, que é uma modalidade de ensino da Educação Básica:

> O Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) distribui livros didáticos para os jovens e adultos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e das redes de ensino da educação básica. (BRASIL, 2017).

Depreendemos alguns aspectos importantes de serem ressaltados sobre a produção e ampla distribuição de livros didáticos pelo PNLD e PNLD EJA, tais quais: a democratização do acesso a este material, que chega gratuitamente ao consumidor final, a possibilidade de escolha da coleção que mais agradar ao professor, por último, a limitação que estes LDs possuem devido a critérios de produção estabelecidos pelo Estado, avaliação dos pareceristas e a seleção dos professores – pela coleção – que é em relação apenas aqueles livros aprovados em um processo seletivo anterior. Isto significa que a definição do PNLD, sobre o que deve ser veiculado por este material, qual modo de pensar e qual o discurso prevalece, é soberana.

## 5.2 LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E A EJA EM QUESTÃO

O livro didático ainda é o recurso mais utilizado pelos professores das escolas públicas da educação básica. Isto não significa que é utilizado por ter boa qualidade, na opinião dos professores, mas porque muitas vezes é o único instrumento de apoio a prática pedagógica. O único recurso com conhecimentos sistematizados, textos e imagens, teoricamente, adequados para o público consumidor, estudantes e professores.

Azambuja (2017) diferencia o uso dos livros didáticos pelos professores de Geografia a partir da abordagem que é dada em sala de aula. No ensino tradicional de Geografia que se baseia no uso deste material como um manual seguido em sua integralidade, “o professor repassa para os alunos o conteúdo tal como elaborado no manual didático. Não há necessidade de ampliar e diversificar os recursos didáticos e as fontes de informações, as representações e as linguagens” (AZAMBUJA, 2017, p. 62). De outra forma, acontece na renovação do ensino de Geografia em que as definições de conteúdo-forma são partes do processo de planejamento e de realização das atividades. Nesta perspectiva de utilização deste material, o professor leva em conta a realidade social e histórica dos alunos e da comunidade escolar. Portanto, o LD perde o caráter de regimento para o de orientação.

> O Livro Didático contém o saber da ciência e encaminha a forma escolar de apropriação desse saber. No ensino tradicional o professor adota esse conteúdo-forma para desenvolver suas aulas. Em uma didática renovada, sintonizada com os novos paradigmas de ensinar e apreender, o conteúdo-forma apresentado no Livro Didático precisa ser compreendido enquanto indicações de possibilidades de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva o Livro Didático será um recurso orientador e organizador da educação escolar, ou seja, relativizando a função de ser a fonte e o instrumento de transmissão de conteúdo informativo. (AZAMBUJA, 2017, p.70)

Santos (2011) afirma que os professores, por falta de condições materiais, financeiras e até mesmo de tempo, utilizam o livro didático também como metodologia de ensino.

> Diante da excessiva carga horária de trabalho que o impede de estudar, planejar as aulas e buscar outras fontes de informação e conhecimento, diante das limitadas condições objetivas materiais/ financeiras que o poder público destina às escolas; diante da ausência de políticas públicas de formação continuada, muitos professores utilizam o livro didático em substituição à metodologia de ensino, como o único recurso/ instrumento

> pedagógico, como a única fonte de consulta e ou fundamentação teórica, e muitas vezes, como o único instrumento de formação continuada. (SANTOS, 2011, p. 45).

Portanto, o livro didático assume um papel central no processo pedagógico. O que remete não à irresponsabilidade do professor, mas à ausência de políticas públicas e educacionais que valorizem e favoreçam à docência em sua plenitude. É fundamental que professores tenham tempo e espaço de trabalho em sala de aula e também fora dela, para planejamentos, estudos, enfim, para seu aperfeiçoamento profissional, com condições de buscar outros aparatos pedagógicos para organizar os planejamentos.

Gabrelon e Silva (2017) relacionam a origem da função referencial do livro didático no Brasil, tal qual um manual didático, ao século XVIII, quando este material "era a base para a prática do professor, que, por conta da sua precária formação teórica, o tinha como um guia de conteúdos e procedimentos" (p. 127).

Estes autores afirmam que o livro didático pode assumir tanto a função instrumental, quanto documental. Discordo, entretanto quando afirmam que quando utilizado como um instrumento se torna o único referencial metodológico para a busca da aprendizagem na escola. Considero que este material como instrumento pode servir de orientação e apoio juntamente a outros instrumentos que auxiliem o processo educativo. Já na função documental, sua utilização está relacionada como "uma opção de ensino, e não uma orientação absoluta como apontamos que seria a função instrumental." (GABRELON; SILVA, 2017, p. 128)

A função documental, ou seja, o livro didático enquanto documento é defendido por Gabrelon e Silva como a melhor maneira de utilização na prática pedagógica na sociedade contemporânea. Não como um documento prescrito, nem como uma referência rígida a ser seguida. Para isso, os autores afirmam que o LD deve ser avaliado e que os professores devem organizar "o diálogo entre o conhecimento que está no manual escolar e o cotidiano do aluno" (2017, p. 132).

Azambuja (2017) desafia a pensar qual o livro didático é necessário para a sociedade atual. O autor segue sua reflexão afirmando que as informações estão disponíveis no meio técnico-científico informacional e os sujeitos podem acessá-las por diversos meios, geralmente independente da escola. Contudo, a escolaridade qualifica as pessoas para ir além da informação pela informação, ensina a trabalhar com as informações fazendo delas conhecimento. Ou seja, o LD deve ser um

recurso didático para o aluno aprender ou desenvolver a capacidade de interpretação geográfica da realidade socioespacial.

Por outro lado, é fundamental reconhecermos o papel do professor na relação entre estudantes e livros didáticos, quando nos referimos a este material e sua função dentro de sala de aula. Costella (2017) centra sua reflexão na prática pedagógica do professor que deve ser orientada sempre pelos seus estudantes, a partir de seus estudantes. Esta autora afirma que, diferente de outras profissões, os professores não aplicam o que aprenderam, não resolvem problemas e concertam produtos para devolvê-lo ao cliente, os professores lapidam, pensam, repensam, constroem e desconstroem o que aprenderam na universidade para ensinar seus estudantes a aprender. O conteúdo e o conhecimento não são produto do trabalho docente, mas sim dos estudantes. Neste sentido, "quem vai intermediar as leituras que compreendem as entrelinhas dos Livros Didáticos são, por excelência, os professores. A formação dos mesmos deve priorizar o entendimento de alunos, além do entendimento de conteúdos" (COSTELLA, 2017, p. 180).

Por entrelinhas[22], Costella (2017) compreende o invisível, o ausente daquilo que podemos ver, onde se encontram o despercebido e até mesmo aquilo que parece fixo, estático, estável. Nas estrelinhas estão a interpretação dos fatos, as intenções dos discursos e a relação dos conteúdos com os estudantes e seu cotidiano, seu lugar. Compreendo disso que nas entrelinhas estão as possibilidades de construção e desconstrução de pensamento.

> Quando falo das entrelinhas, penso na maneira de unir o desunido, significar o despercebido e refletir o que aparentemente parece fixo (...) Percebo que a apresentação dos conteúdos sempre se porta da mesma forma. Temos normalmente uma divisão do espaço geográfico com nenhuma ou pouca relação entre os elementos que o compõem. Neste momento nasce a consciência das entrelinhas. (COSTELLA, 2017, p. 179)

[22] Costella (2017) também reconhece as imagens do livro didático de geografia como importantes e significativos veículos e portadores de entrelinhas, visto que são cada vez mais comuns de estarem estampadas nas coleções. "Percebemos que estamos vivenciando a visibilidade, os códigos, antes, quase em sua totalidade, premeditados por palavras ou frases, hoje são constituídos por imagens, cada vez mais coloridas, atrativas e convidativas para a leitura do que está posto" (p. 181). Para esta autora, as imagens carregam intencionalidades, e a partir delas "o aluno desenvolve o seu poder de entendimento dos fatos, talvez melhor que se dependesse do próprio texto tradicionalmente escrito. As imagens dos Livros Didáticos também têm voz e, dependendo do professor, pois, podem ter sentidos diversos". (p. 181).

A pesquisa de Santos (2007) possui três questões norteadoras: quais são as escolhas do professor a respeito do livro didático? Como essas escolhas se relacionam com os processos que compõem o PNLD? Quais os critérios de escolha definidos pelo professor? A autora demonstra que um dos seus resultados é o fato de que o livro didático é um dos recursos mais presentes no trabalho em sala de aula. Isso não significa que seja utilizado por todos os professores, nem que seja o único recurso, mas é sim, historicamente, um instrumento de trabalho, de estudo, utilizado pelos professores e estudantes, que tem seu uso independente de tecnologias e que possui uma carga considerável de informações sistematizadas e de algum modo relacionadas à maturidade intelectual do sujeito.

A mesma autora constatou através de entrevista com professores que muitas vezes o livro didático é a única fonte de conhecimento para os estudantes mais carentes. Portanto, considerando que o Brasil é um país com grande desigualdade social e econômica, onde existem escolas com um alto nível de tecnologia disponível e outras em que não há sequer infraestrutura adequada para o processo educativo, é fundamental pensar o livro didático como um material democrático no sentido de sua distribuição igualitária. Entretanto, reconheço sua limitação na promoção de um processo legítimo de educação geográfica. É importante reconhecer o axioma defendido por tantos autores que trouxe: o livro didático de Geografia por si só não garante a educação geográfica, mas sim sua utilização em sala de aula com a mediação dos professores na proposição de reflexões, problematizações e reconhecimento das entrelinhas.

Em sua dissertação, Marques (2012) afirma que, de modo geral, no Brasil, os livros didáticos são os únicos recursos que os professores de escolas públicas possuem como suporte nas aulas. Além desta autora, Santos (2011) confirma a importância do livro didático:

> Compreendemos que o livro didático é um dos elementos centrais do trabalho docente, como também, algumas vezes é o único meio de acesso ao conhecimento e mediação entre ensino e aprendizagem, por parte dos educandos e dos docentes, que neles buscam apoio e consolidação do conhecimento transmitido em suas aulas. (SANTOS, 2011, p. 44)

Inserimos aqui o ensino de Geografia, enquanto campo da Educação que pode promover, reconhecer, refletir e problematizar diferentes discursos, através de

diferentes linguagens (textos jornalísticos, imagens, poesias, textos científicos etc.), veiculados no conteúdo do LD de Geografia.

De acordo com Azambuja (2017) os livros didáticos mais atuais vêm trazendo uma nova perspectiva no ensino de Geografia, não mais pautado no modo pedagógico tradicional, mas numa educação geográfica renovada, em que estes materiais vêm orientar e mediar a práxis pedagógica diminuindo a função enciclopédica e conteudista. Entretanto, ainda não se apresenta uma significativa mudança ou, como afirma o autor, “uma ruptura” com as metodologias de ensino. O conteúdo ali desenvolvido mantém a mesma estrutura de exposição, com as mesmas referências escalares[23] e a mesma estrutura temática[24], a essência do método tradicional do ensino de Geografia permanece o mesmo.

Tonini (2002; 2003) atribui ao livro didático de Geografia o conceito de artefato cultural, em que através de textos e imagens são forjados discursos, que entrando em circulação em território nacional, veiculam significados e mensagens produzidas discursivamente.

O espaço geográfico produzido histórico e culturalmente como objeto de estudo da ciência geográfica e trabalhado pelo ensino de Geografia sob este viés, pode ser pensado e caracterizado a partir de diferentes perspectivas e abordagens e, ainda que nas suas categorias e conceitos se enquadre nos critérios definidos para composição do LD, este pode transmitir diversas mensagens e significados culturais de acordo com o discurso que assume.

Anteriormente dissertei sobre a Diversidade Cultural e sua relação com a EJA. Mas, qual a relação destas com os livros didáticos?

Ao pensar sobre os sujeitos da EJA, automaticamente lembra-se da diversidade como marco fundamental destes estudantes. O que remete não somente à característica intrínseca deste grupo, mas como conceito para ser trabalhado em sala de aula, assim como também é um tema transversal, de acordo com o que sugere os PCN. Além disso, ressalto que, sendo um tema transversal da política pública brasileira e um fenômeno social (de acordo com o que foi discutido

[23] As referências escalares nos livros didáticos de geografia permanecem as mesmas do ensino de Geografia tradicional: estados, macrorregiões, país, continente.
[24] O autor se refere à estrutura temática com relação aos temas geográficos: quadro natural, população e economia, e diz que há algumas inovações, mas a essência é conservada.

no primeiro capítulo), os discursos que são veiculados através de diferentes linguagens pelos materiais pedagógicos devem estar a par desta categoria.

O axioma aqui é, portanto, a indispensabilidade da categoria da Diversidade Cultural nos discursos materializados nas diferentes linguagens veiculadas pelo livro didático de Geografia para EJA.

A EJA como modalidade de ensino direcionada aos sujeitos que por algum motivo se evadiram da escola deve ter como um de seus princípios e valores o respeito e o reconhecimento da diferença entre as pessoas, de acordo com as possibilidades e oportunidades que tiveram em sua trajetória de vida, estendido isto a todo o conteúdo do LD.

A Geografia como ciência que estuda o espaço geográfico (e as práticas contemporâneas de sua produção) deve abordar questões sociais em relação aos condicionantes naturais, pois estas questões são as principais componentes do seu objeto de estudo. O sentido da interpretação geográfica do espaço é a sociedade, são os povos que habitam e vivem no espaço geográfico.

O livro didático como artefato cultural em minha abordagem é passível de desconstrução, ou seja, a partir da educação geográfica promovida em sala de aula, é possível que se construa um processo de interpretação, problematização, reflexão e, desse modo, desconstrução do conhecimento veiculado em discursos que compõem textos e imagens contidos nos LDs.

Posso afirmar que o livro didático de Geografia, em sua plenitude, compõe-se com a voz e a visibilidade do estudante, seja este criança, jovem, adulto ou idoso. Isto porque existe a possibilidade e condição de

> [...] estranhamento que os alunos devem ter ao se misturarem com os textos, com os mapas, com as imagens e com os dados enciclopédicos. A Geografia não é somente do outro, ela está falando com cada um de nós em cada um de seus conteúdos, isso não significa que seus ensinamentos façam parte do senso comum, significa que o que está escrito tem a ver com cada um. Não podemos passar pelos textos sem nos reconhecermos, não podemos ficar alheios aos acontecimentos que permeiam a estrutura dos livros. (COSTELLA, 2017, p. 181)

Ou seja, a partir das diferentes linguagens que compõem o LD de Geografia, os sujeitos reconhecem a si próprios, pensam seu lugar na perspectiva proposta pelo discurso deste material e pelas entrelinhas das textualidades e imagens presentes neste recurso didático. A Diversidade Cultural neste sentido, ainda que

seja omitida ou significada de algum modo pelo discurso presente no LD, pode ser pensada e problematizada, objetivamente ou não, na práxis pedagógica. Apesar de haver esta potencialidade e possibilidade, nem todos os professores tiveram uma formação intelectual e uma postura de crítica e reflexão sob deste material. Por este motivo considero que as diferentes linguagens presentes nos LD de Geografia devem veicular a Diversidade Cultural enquanto fenômeno social e humano, onde todos os sujeitos possam sentir-se inseridos tanto na sociedade quanto no processo educativo.

A Diversidade Cultural não se resume na diversidade de cor da pele, nem em representações folclóricas de algumas culturas, como forma de estereotipar a ideia de cultura, mas sim na verdadeira Diversidade Cultural de um país plural, em termos de vivências, experiências, gerações, orientações sexuais, identidades de gênero, sexualidades, religiosidades, práticas esportivas e tantas outras infinidades de modos de ser, de se expressar e de existir no espaço geográfico.

Não desejo menosprezar a presença de culturas historicamente constituídas no território brasileiro, como culturas africanas que vieram com os negros escravizados e foram transformando-se com as influências do Brasil. Do mesmo modo também as culturas indígenas, alemã, italiana, polonesa, japonesa, açoriana etc. Quero apenas ampliar a ideia de Diversidade Cultural para além de termos que englobam as identidades de gênero, de orientação sexual ou da cultura generalista de todo um continente ou país.

Para representar a educação como uma área de emancipação humana, de possibilidades de ascensão social, o discurso do Estado e de escolas de uma forma geral recai sobre a utilização de palavras e expressões que remetem a uma educação justa e igualitária. Neste caso, a Diversidade Cultural aparece em políticas educacionais e currículos (Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais etc.), representando a inclusão de temas na Educação Básica como Matriz Cultural Africana, indígena, diferentes identidades de gênero, orientação sexual etc.

Defendo que cada trabalho acadêmico, lei, normativa, diretriz, componente curricular ou tema transversal, seja claro e objetivo em sua linguagem e temática. Se pretende referir-se à matriz cultural africana, que assim seja, do mesmo modo que, se deseja discutir identidades de gênero, que sejam discutidas, sem a equivocada ideia de que a categoria da Diversidade Cultural dá conta de incluir e explicitar cada

uma destas ideias. Esta prática, a meu ver, é uma forma de discriminação, ao passo que quando se fala de cultura europeia a Diversidade Cultural não é evocada. Portanto, nesta temática tem sido incluídas categorias, lutas, conceitos e matrizes que deveriam ser valorizadas e respeitas de modo a dar enfoque a elas mesmas e não as enquadrar na categoria dos marginalizados, como um grupo da qual não seja necessária distinção, especificidade e atenção.

Assim, penso que o livro didático como instrumento, recurso e artefato cultural que veicula discursos deve seguir neste viés de compreender e abordar a Diversidade Cultural como um fenômeno social de que todos fazem parte; e a diferença entre povos e sujeitos a partir de conceitos como identidade de gênero, orientação sexual, união bi parental etc. seja tratada de modo específico (ainda que não explícito com palavras em textos didáticos, mas em imagens que podem representá-la), sem generalização nem discriminação.

É possível pensar a relação da tríade: livro didático de Geografia, EJA e Diversidade Cultural a partir da reflexão sobre a concepção do LD como um caminho pelo qual os sujeitos envolvidos na educação geográfica possam acessar conhecimentos a partir do estranhamento dos conteúdos veiculados através de diferentes linguagens e o reconhecimento das entrelinhas. Este processo se dá com a contínua e dinâmica intervenção do professor em sala de aula. Tal processo deve considerar as especificidades e particularidades dos estudantes, seus lugares, suas vozes, seu cotidiano, sua realidade. A EJA, frequentada por sujeitos muito diversos, representa um grande desafio ao professor, mas representa ainda mais a potencialidade de uma educação geográfica proporcionada pela pluralidade, pela experiência, pela vivência do trabalho e dos lugares por onde se vive.

A interpretação e o pensamento sobre o espaço geográfico trazido pelos LDs, através das entrelinhas dos textos, mapas e imagens, sobre os discursos que permeiam invisivelmente toda a composição deste material, são a finalidade e a processualidade da educação geográfica possibilitada e instrumentalizada pelos livros didáticos de Geografia. Neste sentido, valorizo este material como recurso didático de apoio e orientação aos sujeitos envolvidos na práxis pedagógica, dentro e fora de sala de aula.

Este recurso traz a possibilidade de potencializar o processo educativo concomitante à mediação de professores, além de carregar a característica de, no

Brasil, ser um material de acesso democrático devido sua produção e circulação gratuita garantida pelo PNLD.

## 6. ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

Este último capítulo é destinado à pesquisa empírica sobre os livros didáticos de Geografia para EJA. Nele consta a descrição do material analisado, de que modo foi selecionado e adquirido e a análise do seu conteúdo.

A partir de contatos realizados com a Secretaria da EJA do estado de Santa Catarina e do município de Florianópolis – SC, obtive acesso a três coleções de livros didáticos de Geografia para EJA, como se pode observar na tabela a seguir.

Quadro 1 – Coleções de livros didáticos trabalhadas na pesquisa empírica

| **Editora** | **Título** | **Editora responsável** | **Componente curricular – segmento** | **PNLD/ANO** |
|---|---|---|---|---|
| Ática | Saberes da vida, saberes da escola: Educação de Jovens e Adultos | Kátia Trovato Teixeira | Geografia - Anos finais do ensino fundamental | PNLD EJA/ 2014-2015-2016 |
| Moderna | EJA Moderna | Virginia Aoki | Geografia- Anos finais do ensino fundamental | PNLD EJA/ 2014-2015-2016 |
| Positivo | Alcance EJA | Silvana Grittem | Geografia- Anos finais do ensino fundamental | PNLD EJA/ 2014-2015-2016 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

As três coleções descritas no Quadro 1 constituem-se de livros destinados aos anos finais do ensino fundamental da EJA. Entretanto, a coleção “Saberes da vida, Saberes da escola” possui quatro livros onde cada um é dedicado a um ano dos anos finais do ensino fundamental, enquanto as demais coleções possuem apenas um livro, sendo que dentro dele há uma divisão entre os quatro anos.

As coleções que serão analisadas são caracterizadas em primeira instância por alguns elementos que ressalto:

a) A “EJA Moderna” e “Alcance EJA” possuem um único livro do componente curricular Geografia destinado aos anos finais do ensino fundamental, ou seja, um único volume para sexto, sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental.

b) A “Saberes da vida, saberes da escola” é composta por quatro livros destinados a cada ano dos anos finais do ensino fundamental, onde em cada um encontram-se todos os componentes curriculares, ou seja, Língua Portuguesa,

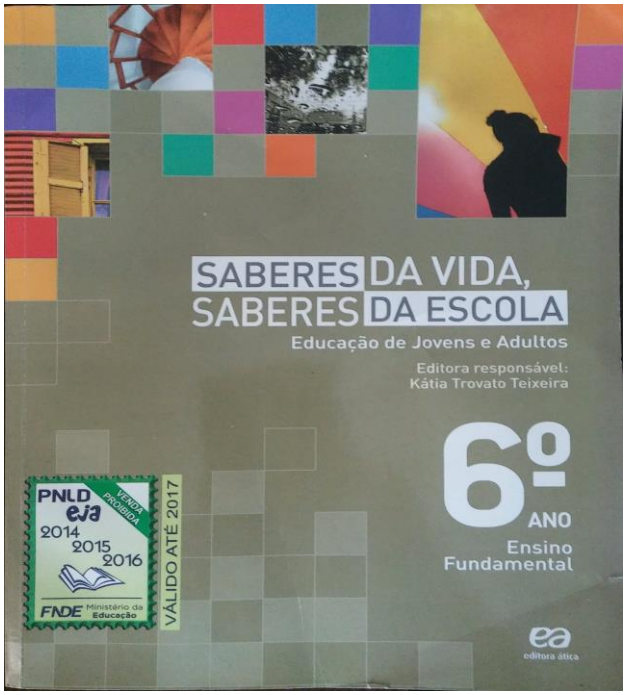
Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Língua estrangeira (Inglês e Espanhol).

c) O total de páginas da “EJA Moderna” na componente Geografia é: trezentas e vinte (222). Já a “Alcance EJA” possui duzentas e quarenta e oito (248). A “Saberes da vida, saberes da escola” soma duzentas e oito (208) páginas divididas em quatro livros de cada ano dos anos finais do ensino fundamental que por sua vez são divididos em módulos, que são divididos em capítulos de cada componente curricular.

d) O exemplar da “EJA Moderna” a que obtive acesso é o manual do educador, em que o que lhe diferencia do exemplar para os estudantes é o fato de que existe um capítulo final destinado ao professor, com orientações sobre a história da EJA, o papel dos professores de EJA, avaliação para este público, bem como orientações gerais sobre o ensino de Geografia no Brasil, na EJA etc. O total de páginas, somada esta parte final destinada aos professores, é de trezentas e vinte (320) páginas.

e) A capa de cada coleção consta nas seguintes ilustrações (Figuras 1 a 6):

Figura 1 – Capa do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 6º Ano




Fonte: TEIXEIRA, 2013a

Figura 2 – Capa do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 7º Ano

Fonte: TEIXEIRA, 2013b

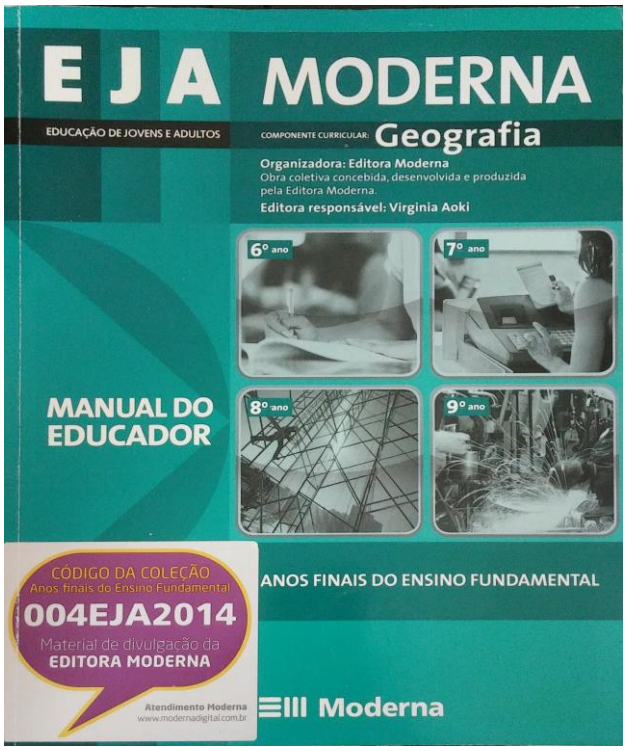
Figura 3 – Capa do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 8º Ano

Fonte: TEIXEIRA, 2013c

Figura 4 – Capa do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 9º Ano

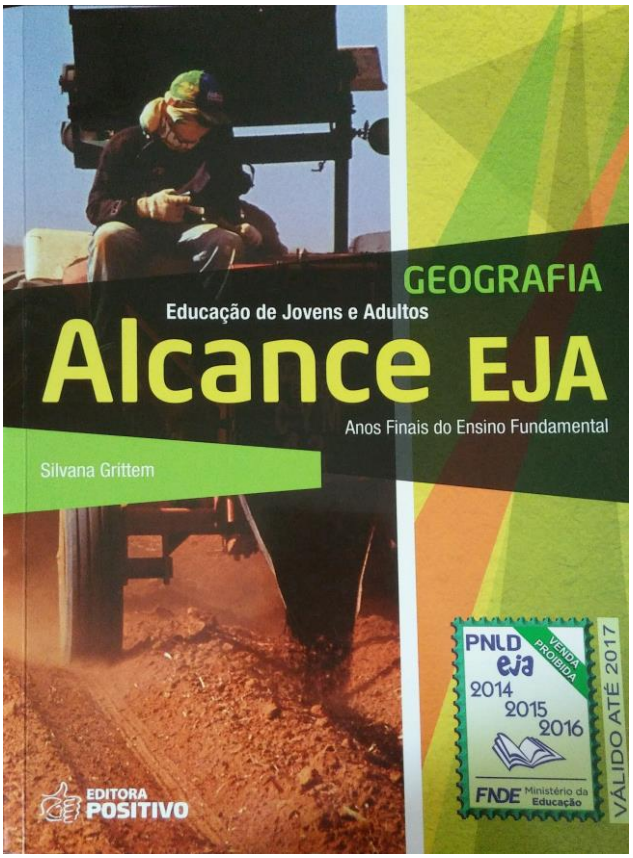
Fonte: TEIXEIRA, 2013d

Figura 5 – Capa do livro didático de “EJA Moderna: Geografia”




Fonte: EDITORA MODERNA (Org.), 2013

Figura 6 – Capa do livro didático de Geografia “Alcance EJA”




Fonte: GRITTEM, S., 2013

É possível observar além das diferenças gráficas, cores, formas geométricas distribuídas pela página etc., as imagens representando pessoas adultas em situação de trabalho e estudo na “EJA Moderna”, enquanto na “Alcance EJA” é possível ver apenas uma imagem, em maior dimensão, ocupando mais de metade da capa, de uma pessoa do sexo masculino trabalhando em uma máquina agrícola e fazendo uso de um aparelho celular.

Na “Saberes da vida, saberes da escola” de 6º Ano constam quatro imagens em menor tamanho, em comparação as demais coleções, que juntas não somam metade da extensão da capa, tais imagens não refletem tão objetivamente movimentos de pessoas em comparação às capas dos livros já descritos. Neste é possível identificar partes de espaços como uma casa, pois se identifica uma porcentagem de janela, outro parece mostrar um vidro ou uma lente com gotas de chuva em um ambiente de difícil identificação, mas que em imaginação posso afirmar ser uma cidade arborizada. As outras duas pequenas imagens representam, aparentemente, perspectivas diferentes, uma de cima para baixo em uma escada

que possui formato de caracol, e a outra de baixo para cima uma pessoa de coque em um ambiente circense.

Na “Saberes da vida, saberes da escola” de 7º Ano constam quatro imagens do mesmo formato, que envolvem temáticas de arte, em uma imagem de pincéis suspensos coloridos de tinta azul, verde, laranja e vermelho. Em outra imagem apresenta-se o que se assemelha a um quadro com formas geométricas e simétricas coloridas em sua borda, e em seu centro linhas retilíneas e curvas formando pequenos quadrados desenhados com fundo preto. O quadro também parece ser uma janela. A terceira imagem mostra parte do corpo de uma pessoa de pele negra sentada com o braço apoiado em uma das pernas, vestindo um chinelo colorido sobre um barco bem pintado por dentro. Por último, uma imagem de semicírculos paralelos, que não mostram cores vivas, nem pessoas, nem sua totalidade para o observador compreender do que se trata.

Na coleção do 8º ano da “Saberes da vida, saberes da escola”, a mesma quantidade de imagens em distribuição e tamanho semelhante aos anteriores mostra parte de uma janela de cozinha com a perspectiva do interior do local com luminosidade que se assemelha à noite ou mesmo ao pôr do sol. Em outra, arrisco-me a afirmar que observo uma escada com um objeto no segundo degrau. Na terceira imagem noto vasos de cerâmica com detalhes de artesanato indígena. Na última, e maior entre todas deste livro, uma pessoa de pé em um trapézio circense.

No último livro da coleção, destinado ao 9º ano, mantém-se o padrão dos anteriores. A imagem de parte da janela colorida contrasta-se com a parte de um ambiente que parece ser um barco com várias redes de descanso coloridas. Ao lado, noto uma parede bagunçada repleta de porta-retratos em preto e branco, algumas até sobrepostas. Por último, a imagem do que me parece uma pessoa garimpando em um rio de uma cidade ao fundo bem iluminada.

## 6.1 ANÁLISES DA COLEÇÃO “SABERES DA VIDA, SABERES DA ESCOLA”

Após a observação e descrição da capa da Coleção “Saberes da vida, saberes da escola” e tendo como parâmetro as demais capas das coleções desta pesquisa, reconheço que as imagens trazidas não sugerem a figura clichê do estudante da EJA trazida pelas capas dos livros didáticos “EJA Moderna” e “Alcance

EJA”. Do mesmo modo que o próprio título do livro não contém o desígnio “EJA” como os outros possuem.

As imagens que se assemelham a fotografias remontam a pensamentos, ideias, como se sugerissem um devir, uma noção que surge a partir da interpretação de cada um: “Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (BOFF, 2017, p. 13). Ou seja, longe de caracterizar uma imagem como melhor ou pior que outra, percebo que estas imagens se diferem das demais coleções no sentido de não escancarar um perfil de estudante de EJA já delineado. As imagens em questão permitem um maior movimento do pensamento, da interpretação, da leitura do que se enxerga.

Nas figuras a seguir consta o sumário de cada um dos livros didáticos da coleção que estou analisando. É importante notar que o sumário contém todas as componentes curriculares, mas me aterei somente à Geografia no que tange nossa busca pela Diversidade Cultural.

Figura 7 – Sumário do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 6º Ano.

SUMÁRIO GERAL


QUADRO DE CONTEÚDO ____ 8

MÓDULO 1 — QUEM SOU

LÍNGUA PORTUGUESA
Capítulo 1 – Vida e relato pessoal ____ 12
Capítulo 2 – Vida em palavras: entrevista ____ 23
Capítulo 3 – Vida contada: biografia ____ 35

MATEMÁTICA
Capítulo 1 – Eu, os números e a nossa sociedade ____ 48
Capítulo 2 – Gráficos, tabelas e esquemas ____ 61
Capítulo 3 – Observando as formas ____ 76

HISTÓRIA
Capítulo 1 – Cada um tem sua história ____ 84
Capítulo 2 – História em todo lugar ____ 90
Capítulo 3 – Um cotidiano de histórias ____ 97

GEOGRAFIA
Capítulo 1 – Este aqui é o meu lugar ____ 104
Capítulo 2 – Por onde passamos ____ 111
Capítulo 3 – Campo e cidade ____ 117

CIÊNCIAS
Capítulo 1 – Eu me conheço, eu me cuido ____ 126
Capítulo 2 – Percebendo o ambiente ____ 132
Capítulo 3 – O ambiente ____ 139

ARTE
Capítulo 1 – Orgulho de ser quem somos ____ 150
Capítulo 2 – Orgulho do meu lugar ____ 157
Capítulo 3 – Orgulho de parecer assim ____ 163

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA
INGLÊS
Capítulo 1 – My identity ____ 170
Capítulo 2 – Your name, please? ____ 174
Capítulo 3 – Social profile ____ 180
ESPANHOL
Capítulo 1 – Hablando de mí ____ 184
Capítulo 2 – Mucho gusto en conocerte... ____ 189
Capítulo 3 – Nuestro lugar en el mundo ____ 195

MÓDULO 2 — QUEM SOMOS

LÍNGUA PORTUGUESA
Capítulo 1 – O mundo pelas notícias de jornal ____ 202
Capítulo 2 – O mundo em canções ____ 215
Capítulo 3 – O mundo na voz dos poetas ____ 228

MATEMÁTICA
Capítulo 1 – A Matemática em nosso dia a dia ____ 240
Capítulo 2 – Interpretando e conhecendo nosso país ____ 255
Capítulo 3 – As medidas na vida do homem ____ 264

HISTÓRIA
Capítulo 1 – Somos humanos ____ 276
Capítulo 2 – Nossas diferenças ____ 283
Capítulo 3 – Nossos problemas ____ 293

GEOGRAFIA
Capítulo 1 – Para onde vamos? ____ 304
Capítulo 2 – Estamos na Terra ____ 313
Capítulo 3 – Representação: a Terra em mapas ____ 322

CIÊNCIAS
Capítulo 1 – Diversidade biológica ____ 332
Capítulo 2 – As plantas ____ 340
Capítulo 3 – O Universo ____ 350

ARTE
Capítulo 1 – Orgulho das nossas raízes: cultura indígena ____ 358
Capítulo 2 – Orgulho das nossas raízes: cultura africana ____ 363
Capítulo 3 – Orgulho das nossas raízes: cultura portuguesa ____ 368

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA
INGLÊS
Capítulo 1 – This is a pretty picture of my family! ____ 374
Capítulo 2 – Write to me soon! ____ 379
Capítulo 3 – Where I live ____ 384
ESPANHOL
Capítulo 1 – Nosotros, los brasileños ____ 390
Capítulo 2 – Nuestra rutina ____ 395
Capítulo 3 – Nosotros, los latinoamericanos ____ 400

COSTURANDO CONHECIMENTOS

LÍNGUA PORTUGUESA
Vamos fazer uma estação de rádio ____ 406

MATEMÁTICA
Jogos e construções ____ 410

HISTÓRIA
Sujeitos e documentos históricos ____ 416

GEOGRAFIA
A Geografia e o nosso dia a dia ____ 420

CIÊNCIAS
Nutrição saudável ____ 422

ARTE
Identidade brasileira ____ 424

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA
INGLÊS
Acting out (Dramatização) ____ 426
ESPANHOL
La música como representación cultural ____ 428

BIBLIOGRAFIA ____ 430


Fonte: TEIXEIRA, K., 2013a, p. 6-7

Figura 8 – Sumário do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 7º Ano

# SUMÁRIO GERAL


QUADRO DE CONTEÚDOS 8

## MÓDULO 1 IGUAL E DIFERENTE – CIDADÃO!

**LÍNGUA PORTUGUESA**
Capítulo 1 – Lendas e diversidade 12
Capítulo 2 – Cordel: a história que o povo conta 26
Capítulo 3 – Contos populares: contar e recontar 40

**MATEMÁTICA**
Capítulo 1 – Os números negativos em nosso dia a dia 54
Capítulo 2 – As diversas representações numéricas ao nosso redor 69
Capítulo 3 – A geometria do Brasil 82

**HISTÓRIA**
Capítulo 1 – Como se muda a História 92
Capítulo 2 – Nascemos livres 100
Capítulo 3 – Terra e liberdade 107

**GEOGRAFIA**
Capítulo 1 – Brasil: configuração do território 114
Capítulo 2 – Brasil: um país feito por gente 121
Capítulo 3 – Brasil multicultural 127

**CIÊNCIAS**
Capítulo 1 – Ecologia 134
Capítulo 2 – Biomas no Brasil 142
Capítulo 3 – Evolução 150

**ARTE**
Capítulo 1 – Dança para todos 158
Capítulo 2 – Teatro de mulheres para mulheres 164
Capítulo 3 – Entre a loucura e a arte 170

**LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

**INGLÊS**
Capítulo 1 – I get up early! 178
Capítulo 2 – Yummy! I love this Brazilian dish! 183
Capítulo 3 – Time to play and learn 188

**ESPANHOL**
Capítulo 1 – Cuando era niño... 194
Capítulo 2 – Nuestras historias... 198
Capítulo 3 – ¿Ya han hecho todo lo posible por el deporte? 204

## MÓDULO 2 TENHO DIREITOS, TENHO DEVERES

**LÍNGUA PORTUGUESA**
Capítulo 1 – Cartas de reclamação e solicitação 212
Capítulo 2 – Com a boca no trombone: carta de leitor 223
Capítulo 3 – Estatutos e leis: os nossos direitos e deveres 230

**MATEMÁTICA**
Capítulo 1 – Calculando com frações 244
Capítulo 2 – Calculando com números decimais 256
Capítulo 3 – Nossa localização por meio de coordenadas 268





**HISTÓRIA**
Capítulo 1 – Declaração de direitos 280
Capítulo 2 – Cidadãs e cidadãos 291
Capítulo 3 – E a luta por direitos continua... 301

**GEOGRAFIA**
Capítulo 1 – Indústria, urbanização e trabalho no Brasil 308
Capítulo 2 – Biomas do Brasil: patrimônio dos brasileiros 315
Capítulo 3 – Brasil: paisagens regionais 328

**CIÊNCIAS**
Capítulo 1 – O mundo microscópico 338
Capítulo 2 – Protoctistas, algas e fungos 346
Capítulo 3 – Os animais 354

**ARTE**
Capítulo 1 – E o palhaço, o que é? 364
Capítulo 2 – Pintando a favela! 369
Capítulo 3 – Literatura no papelão 376

**LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

**INGLÊS**
Capítulo 1 – Do I look all right? 380
Capítulo 2 – An invitation 386
Capítulo 3 – I can read in English 390

**ESPANHOL**
Capítulo 1 – ¿Qué hicieron por nosotros? 394
Capítulo 2 – ¿Sabemos lo que queremos? 400
Capítulo 3 – Por una sociedad mejor 404

## COSTURANDO CONHECIMENTOS

**LÍNGUA PORTUGUESA**
Vamos produzir um almanaque cultural 410

**MATEMÁTICA**
A diversidade cultural e étnica no Brasil 414

**HISTÓRIA**
O que é um fanzine? 418

**GEOGRAFIA**
Os biomas brasileiros 420

**CIÊNCIAS**
DST/Aids – Prevenir é o melhor remédio 422

**ARTE**
Arte e Cidadania 424

**LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

**INGLÊS**
*A talent show* (Um *show* de talentos) 426

**ESPANHOL**
Derechos y deberes: ciudadanos en acción 428

BIBLIOGRAFIA 430




Fonte: TEIXEIRA, 2013b, p. 6-7

Figura 9 – Sumário do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 8º Ano

# SUMÁRIO GERAL


QUADRO DE CONTEÚDOS 8

## MÓDULO 1 — TRABALHO E IDENTIDADE

**LÍNGUA PORTUGUESA**
Capítulo 1 – Uma viagem ao universo das tirinhas 12
Capítulo 2 – Recriando o cotidiano: a crônica 25
Capítulo 3 – Aprofundando os fatos: a reportagem 39

**MATEMÁTICA**
Capítulo 1 – Conjuntos numéricos e as leis trabalhistas 48
Capítulo 2 – A variação de grandezas na resolução de problemas 58
Capítulo 3 – A leitura do mundo por meio de tabelas e gráficos 70

**HISTÓRIA**
Capítulo 1 – Sobrevivência 82
Capítulo 2 – Escravidão 92
Capítulo 3 – Exploração em grande escala 99

**GEOGRAFIA**
Capítulo 1 – Europa e Ásia: descobrindo as paisagens 108
Capítulo 2 – África, Oceania e Antártida: as paisagens 119
Capítulo 3 – América: paisagens de um continente 126

**CIÊNCIAS**
Capítulo 1 – Ar, água e vida 136
Capítulo 2 – Nosso planeta, a Terra 145
Capítulo 3 – O Sistema Solar 153

**ARTE**
Capítulo 1 – Não é brinquedo, não! 162
Capítulo 2 – Música de lavadeira, sim, senhor! 170
Capítulo 3 – Mestre de obra, obra de mestre 176

**LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

**INGLÊS**
Capítulo 1 – Born in Brazil 180
Capítulo 2 – What do you do for a living? 185
Capítulo 3 – Job offers 191

**ESPANHOL**
Capítulo 1 – Qué haremos… 196
Capítulo 2 – Una charla, un empleo 202
Capítulo 3 – ¿Trabajar o descansar? 207

## MÓDULO 2 — MUNDO MODERNO, MUNDO GLOBAL

**LÍNGUA PORTUGUESA**
Capítulo 1 – As notícias do telejornal 214
Capítulo 2 – Verbetes e artigos de divulgação científica 226
Capítulo 3 – Canções: ouvir e cantar para protestar 240

**MATEMÁTICA**
Capítulo 1 – Espaço, formas geométricas e tecnologias 252
Capítulo 2 – As medidas no mundo globalizado de hoje 268
Capítulo 3 – Padrões e equações 281





**HISTÓRIA**
Capítulo 1 – Trabalhadores do Brasil no século XIX 292
Capítulo 2 – Confrontos 301
Capítulo 3 – Trabalhadores livres 308

**GEOGRAFIA**
Capítulo 1 – Vivemos na América Latina 316
Capítulo 2 – América Latina multicultural 321
Capítulo 3 – Nossa língua portuguesa 330

**CIÊNCIAS**
Capítulo 1 – Energia e matéria no corpo humano 338
Capítulo 2 – Origem e reprodução dos seres vivos 348
Capítulo 3 – Reprodução humana 355

**ARTE**
Capítulo 1 – As donas da voz 362
Capítulo 2 – Luz, câmera, ação! 368
Capítulo 3 – A aldeia global 374

**LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

**INGLÊS**
Capítulo 1 – The news 380
Capítulo 2 – So far, yet so close world 384
Capítulo 3 – A wonderful world! 389

**ESPANHOL**
Capítulo 1 – Las profesiones de un nuevo siglo 394
Capítulo 2 – Las tecnologías y las redes sociales para el trabajo 399
Capítulo 3 – El consumo en demasia 404

## COSTURANDO CONHECIMENTOS

**LÍNGUA PORTUGUESA**
Vamos fazer uma revista 410

**MATEMÁTICA**
Acesso ao computador e à internet: uma questão de cidadania 414

**HISTÓRIA**
Os textos históricos 418

**GEOGRAFIA**
América Latina em foco 420

**CIÊNCIAS**
Projeto de cartilha: Saúde é para todos 422

**ARTE**
Arte e trabalho 424

**LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

**INGLÊS**
A school newspaper (Um jornal da escola) 426

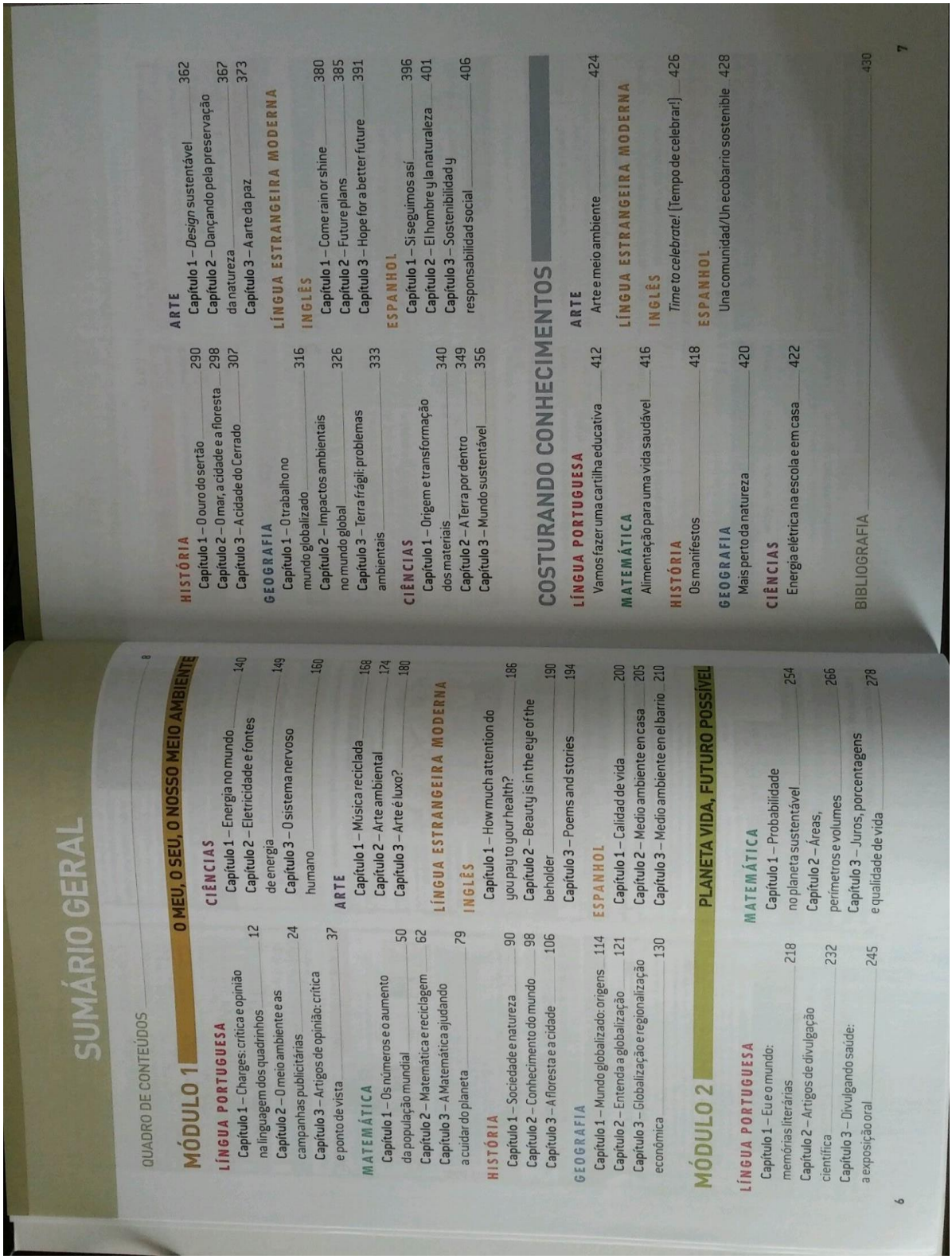
**ESPANHOL**
El trabajo voluntario: ¿qué puedo hacer por el otro? 428

BIBLIOGRAFIA 430




Fonte: TEIXEIRA, 2013c, p. 6-7

Figura 10 – Sumário do livro didático “Saberes da vida, Saberes da escola”, 9º Ano



SUMÁRIO GERAL


QUADRO DE CONTEÚDOS 8

MÓDULO 1 O MEU, O SEU, O NOSSO MEIO AMBIENTE

LÍNGUA PORTUGUESA
Capítulo 1 – Charges: crítica e opinião na linguagem dos quadrinhos 12
Capítulo 2 – O meio ambiente e as campanhas publicitárias 24
Capítulo 3 – Artigos de opinião: crítica e ponto de vista 37

MATEMÁTICA
Capítulo 1 – Os números e o aumento da população mundial 50
Capítulo 2 – Matemática e reciclagem 62
Capítulo 3 – A Matemática ajudando a cuidar do planeta 79

HISTÓRIA
Capítulo 1 – Sociedade e natureza 90
Capítulo 2 – Conhecimento do mundo 98
Capítulo 3 – A floresta e a cidade 106

GEOGRAFIA
Capítulo 1 – Mundo globalizado: origens 114
Capítulo 2 – Entenda a globalização 121
Capítulo 3 – Globalização e regionalização econômica 130

CIÊNCIAS
Capítulo 1 – Energia no mundo 140
Capítulo 2 – Eletricidade e fontes de energia 149
Capítulo 3 – O sistema nervoso humano 160

ARTE
Capítulo 1 – Música reciclada 168
Capítulo 2 – Arte ambiental 174
Capítulo 3 – Arte é luxo? 180

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

INGLÊS
Capítulo 1 – How much attention do you pay to your health? 186
Capítulo 2 – Beauty is in the eye of the beholder 190
Capítulo 3 – Poems and stories 194

ESPANHOL
Capítulo 1 – Calidad de vida 200
Capítulo 2 – Medio ambiente en casa 205
Capítulo 3 – Medio ambiente en el barrio 210

MÓDULO 2 PLANETA VIDA, FUTURO POSSÍVEL

LÍNGUA PORTUGUESA
Capítulo 1 – Eu e o mundo: memórias literárias 218
Capítulo 2 – Artigos de divulgação científica 232
Capítulo 3 – Divulgando saúde: a exposição oral 245

MATEMÁTICA
Capítulo 1 – Probabilidade no planeta sustentável 254
Capítulo 2 – Áreas, perímetros e volumes 266
Capítulo 3 – Juros, porcentagens e qualidade de vida 278

HISTÓRIA
Capítulo 1 – O ouro do sertão 290
Capítulo 2 – O mar, a cidade e a floresta 298
Capítulo 3 – A cidade do Cerrado 307

GEOGRAFIA
Capítulo 1 – O trabalho no mundo globalizado 316
Capítulo 2 – Impactos ambientais no mundo global 326
Capítulo 3 – Terra frágil: problemas ambientais 333

CIÊNCIAS
Capítulo 1 – Origem e transformação dos materiais 340
Capítulo 2 – A Terra por dentro 349
Capítulo 3 – Mundo sustentável 356

ARTE
Capítulo 1 – *Design* sustentável 362
Capítulo 2 – Dançando pela preservação da natureza 367
Capítulo 3 – A arte da paz 373

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

INGLÊS
Capítulo 1 – Come rain or shine 380
Capítulo 2 – Future plans 385
Capítulo 3 – Hope for a better future 391

ESPANHOL
Capítulo 1 – Si seguimos así 396
Capítulo 2 – El hombre y la naturaleza 401
Capítulo 3 – Sostenibilidad y responsabilidad social 406

COSTURANDO CONHECIMENTOS

LÍNGUA PORTUGUESA
Vamos fazer uma cartilha educativa 412

MATEMÁTICA
Alimentação para uma vida saudável 416

HISTÓRIA
Os manifestos 418

GEOGRAFIA
Mais perto da natureza 420

CIÊNCIAS
Energia elétrica na escola e em casa 422

ARTE
Arte e meio ambiente 424

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

INGLÊS
*Time to celebrate!* [Tempo de celebrar!] 426

ESPANHOL
Una comunidad/Un ecobarrio sostenible 428

BIBLIOGRAFIA 430


Fonte: TEIXEIRA, 2013d, p. 6-7

É possível notar que os módulos que aglomeram os conteúdos são comuns para todas as componentes curriculares. Cada livro didático desta coleção possui

dois módulos e um último capítulo que resume e estabelece relações com o que denomina a editora de “Costurando Conhecimentos”. Nesta parte do livro duas páginas apenas são destinadas a esta finalidade para cada componente curricular.

Inicio a análise com foco apenas no que considero relevante à categoria da Diversidade Cultural. Desse modo discutirei a respeito de recortes dos conteúdos contidos nos livros que compõem a coleção “Saberes da vida, Saberes da escola”.

Sendo assim, parto do primeiro módulo do livro didático do sexto ano no conteúdo que se dedica à Geografia, que por sua vez está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo intitula-se “Este aqui é o meu lugar” e logo se inicia com um texto em forma de narrativa sobre a infância da autora, ela relembra do lugar em que nasceu e que brincava, sua relação com Cora Coralina. É relevante ressaltar que neste texto o que prevalece não são descrições do lugar, mas principalmente suas lembranças e pensamentos. Logo, acredito ser importante considerar a perspectiva de Geografia meramente enciclopédica, superada, neste livro.

Nas páginas que seguem encontro perguntas destinadas ao leitor/estudante, incentivando a lembrança da própria história, lugares, pessoas e memórias. Neste fluxo, o livro traz uma breve biografia de Cora Coralina, escritora, poetiza, contadora de histórias, brasileira, reconhecida por seu trabalho em tempos de invisibilidade feminina. Além disso, o livro também traz um de seus poemas, “Velho sobrado”, e, numa fotografia de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, Cora Coralina, com sua data de nascimento e morte (1889-1985).

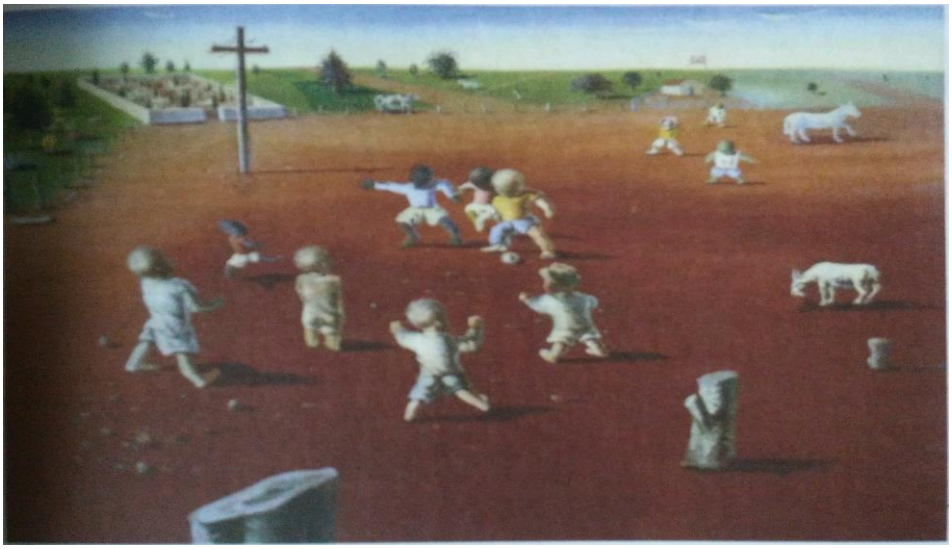
É a partir desta fotografia, e de outra que mostra sua casa, a Casa da Ponte, atual museu em Goiás, que é introduzido o conceito de lugar, trazendo com ele o elemento da subjetividade, englobando nesta categoria todos os seres humanos. Com uma contínua lógica na ideia de desenvolver o conceito de lugar, envolvendo a história de cada estudante com a categoria, e trazendo como exemplo uma personalidade brasileira de sucesso, o livro busca iniciar a ciência geográfica com foco na vida do leitor, do usuário do LD, o que permite associar à pedagogia de Paulo Freire. Considero esta abordagem adequada quando se pensa em promover a educação geográfica.

As páginas que seguem vão mostrando bastante interatividade e heterogeneidade no que se refere às linguagens utilizadas pelo LD. Encontro perguntas e provocações ao leitor, sugestões de sites de navegação pela internet,

orientação para visualização de fotografias trazidas pelo LD com a finalidade de se fazer comparações entre uma imagem antiga e outra atual.

No desenvolvimento da questão trabalhada neste conteúdo, é inserida a discussão sobre as relações de poder impostas nos lugares e dentro disto são apresentados um texto e uma proposta de reflexão sobre o futebol. Mais fotografias aéreas de cidades em outros tempos e atualmente são apresentadas, antes foi de Belo Horizonte – MG e neste momento é da cidade de São Paulo – SP. É compreensível daí a noção do lugar para a de país, Brasil, brasilidade, futebol. Neste momento é trazida uma imagem, o quadro de Candido Portinari, “Futebol” de 1935.

Figura 11 – Quadro de Candido Portinari, Futebol (1935)



Fonte: TEIXEIRA, 2013a, p.109

A imagem e o texto remetem a mensagem que o livro pretende comunicar de que o futebol marca a identidade do Brasil, o que consideramos a reafirmação de um antigo e bem assentado clichê. Junto a toda esta discussão é mostrada a noção de que o futebol, como muitas outras práticas brasileiras, não é algo natural deste país ou de outro, mas uma construção história, cultural e repleta de relações de poder envolvidas.

O capítulo encerra com sugestões de livro, filme e música, mas não discute nem desenvolve seu conteúdo em relação às discussões trazidas. Considero que seria importante uma maior interdisciplinaridade com as diferentes linguagens propostas nesta parte final do primeiro capítulo. Apesar deste posicionamento, encontro no livro poemas, textos narrativos, imagem de pintura, fotografia aérea e

uma fotografia de Cora Coralina. Entre eles havia conexão do conceito trabalhado, o de lugar e sua dinâmica com as relações de poder que lhe constituem.

Nas entrelinhas destas ideias com relação a análise do livro de Geografia do 6º ano posso destacar o que relaciono com a categoria Diversidade Cultural:

a) O fato de ter sido trabalhado em todo momento o lugar do estudante, sendo proposto o pensamento sobre as memórias relacionadas aos lugares de infância, as pessoas e as paisagens demonstram um valor que a educação geográfica prioriza: a valorização de todas as culturas, o reconhecimento das relações de poder que constituem o espaço e a desnaturalização das qualidades históricas e culturais dos povos.

b) A valorização da escritora brasileira Cora Coralina e sua produção, bem como do artista plástico Candido Portinari vem recuperar a autoestima e o protagonismo de um país que recorrentemente vê-se inferiorizado em comparação a grandes potências mundiais.

c) A quase ausência de fotografias e imagens que representam pessoas podem mostrar que não há um perfil de sujeito que possui suas relações de afetividade e vivência com o lugar e, outro perfil, que o livro didático não mostra, não possui.

d) Tudo que foi tratado sobre espaço e vidas que habitam os lugares foram brasileiros: Goiás, Minas Gerais e São Paulo.

O segundo capítulo do mesmo módulo no componente curricular Geografia denomina-se “Por onde passamos” e trata de migrações. Ressalto nesta parte a presença de fotografias que fazem referência à construção e inauguração de Brasília e de mapas que indicam os fluxos migratórios e a concentração demográfica brasileira.

A abordagem feita pelo livro didático do 6º ano neste segundo capítulo é superficial, trazendo inicialmente fotografias (Figuras 12 e 13) de homens trabalhadores[25] conhecidos como candangos na construção de Brasília e apresentando uma resumida e breve história da criação da capital federal. Algumas questões são sugeridas para discussão, como, por exemplo, a origem dos estudantes e se já migraram. Os mapas, por sua vez, representam de modo muito tradicional a densidade demográfica sem discutir e aprofundar as questões

[25] As únicas fotografias deste capítulo destinado ao tema “migrações” apresentam somente homens.

relacionadas a este tema. Por último neste capítulo é apresentado o êxodo rural brasileiro ocorrido no século passado.

Figura 12 – Homens trabalhadores na construção de Brasília

Fonte: TEIXEIRA, 2013a, p. 111

Figura 13 – Homens trabalhadores se encaminhando para construção de Brasília

Fonte: TEIXEIRA, 2013a, p. 111

Destaco a importância de que este assunto seja tratado de modo a dar visibilidade aos diversos sujeitos e grupos de pessoas que participaram de importantes fluxos migratórios e que até os dias de hoje se deslocam por diversos fatores. Uma importante questão a ser tratada aqui é a constituição étnica brasileira, composta por uma histórica e muitas vezes impositiva migração. Lidar com esta temática, fazendo referência somente ao êxodo rural, pode significar certa negligência e distanciamento do tema com o cotidiano.

O segundo capítulo do livro do 6º ano encerra-se do mesmo modo que todos os capítulos do livro: com um quadro intitulado “Saiba +”, em que se encontram sugestões de músicas, livros, filmes e páginas de internet que se relacionam com o assunto que foi discutido. Neste caso, é sugerido conhecer as músicas “Saudade de minha terra”, de Belmonte e Amaraí, e “Último pau de arara”, de Fagner. O livro é “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, e o site é “Portal Brasil”.

O capítulo 3 do mesmo livro e do mesmo módulo intitula-se “Campo e cidade” e trata das diferenças entre ambos no que se refere às atividades desenvolvidas nestes espaços e suas paisagens. Na parte final, entretanto, traz a íntima relação entre campo e cidade.

Basicamente são trazidas imagens de paisagens clichês do que é pensado sobre campo e cidade. Também são apresentadas letras de músicas como “Mágoa de boiadeiro”, de Índio Vago e Nonô Basílio. A partir das fotografias e músicas são propostas algumas questões aos estudantes e professores, por exemplo, para interpretar quais sentimentos se revelam na canção, onde vive o boiadeiro etc. Em relação às imagens, são propostas questões sobre como foi feita a foto (verticalmente, de frente, de perto, longe...), quais elementos se observa nas paisagens, como é a vida das pessoas que ali habitam etc.

Figura 14 – Letra da música “Mágoa de boiadeiro”

## Mágoa de boiadeiro

Índio Vago e Nonô Basílio

Antigamente nem em sonho existia
tantas pontes sobre os rios nem
asfalto nas estradas
A gente usava quatro ou cinco
sinueiros pra trazer o pantaneiro no
rodeio da boiada
Mas hoje em dia tudo é muito
diferente com o progresso nossa
gente nem sequer faz uma ideia
Que entre outros fui peão de
boiadeiro por este chão brasileiro os
heróis da epopeia

Tenho saudade de rever nas
corrutelas as mocinhas
nas janelas acenando uma flor.
Por tudo isso eu lamento e confesso
que a marcha do progresso é a
minha grande dor
Cada jamanta que eu vejo carregada
transportando uma boiada me
aperta o coração
E quando eu vejo minha tralha
pendurada de
tristeza dou risada pra não chorar
de paixão
[...]

Não sou poeta, sou apenas um
caipira e o tema que me inspira é a
fibra de peão
Quase chorando imbuído nesta
mágoa rabisquei estas palavras e
saiu esta canção
Canção que fala da saudade das
pousadas que já fiz com a peonada
junto ao fogo de um galpão
Saudade louca de ouvir o som
manhoso de um berrante preguiçoso
nos confins do meu sertão.

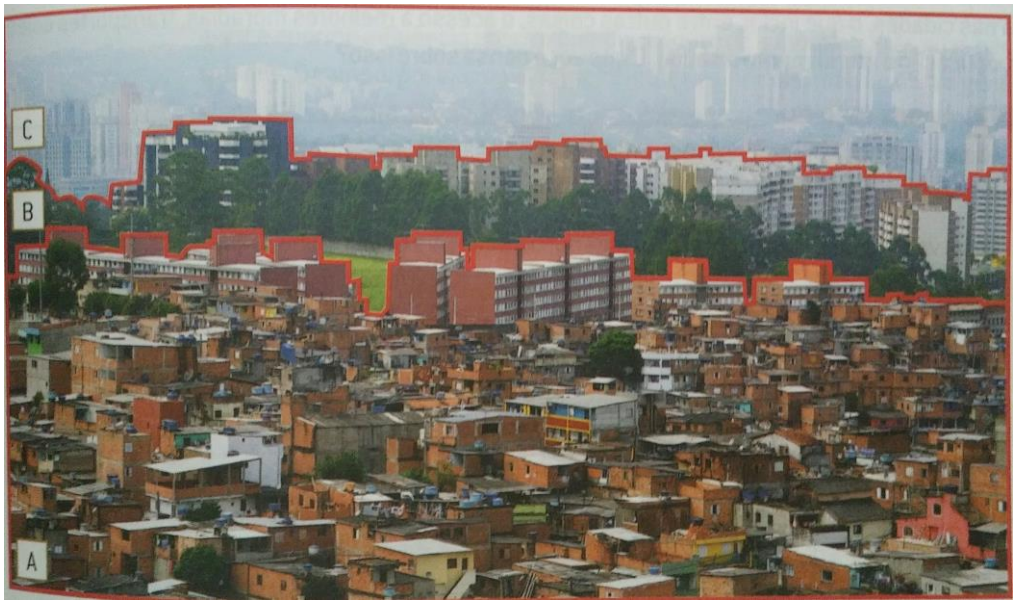
VAGO, Índio; BASÍLIO, Nonô. *Mágoa de boiadeiro*. Disponível em: <www.cifraclub.com.br/daniel/magoa-de-boiadeiro>. Acesso em: 5 dez. 2012.

Fonte: TEIXEIRA, 2013a, p. 117

Figura 15 – Fotografia do campo.

Fonte: TEIXEIRA, 2013a, p. 118

Figura 16 – Fotografia da cidade

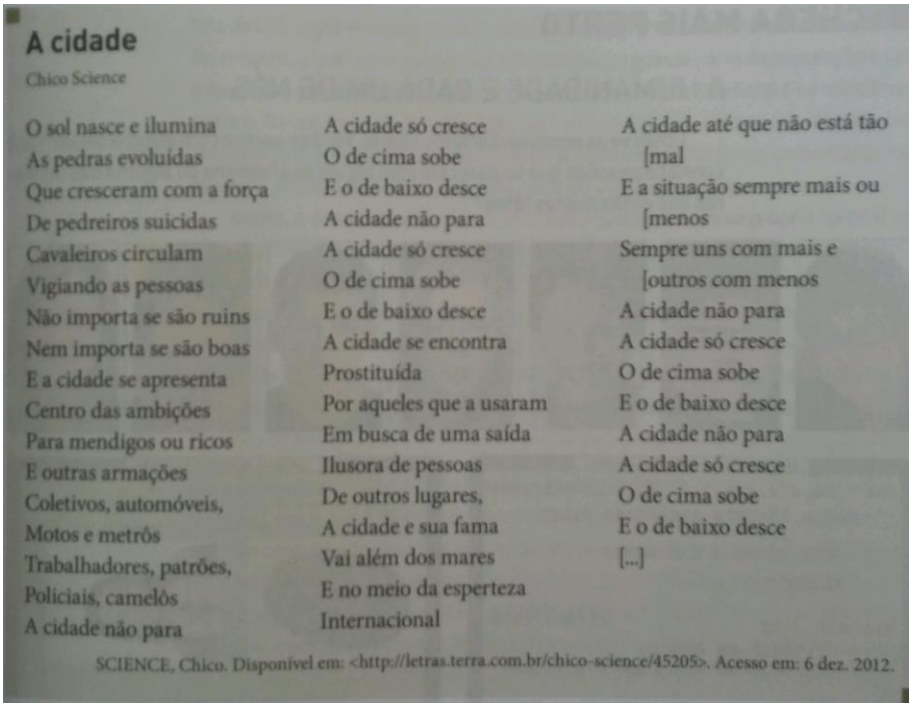



Fonte: TEIXEIRA, 2013a, p. 121

É notório que não há em todo este capítulo pessoas representadas em imagens, apesar de que em todo o tempo seja feita referência à atividade humana no campo e na cidade e aos distintos modos de vida de quem habita cada um destes espaços.

A Diversidade Cultural pensada neste trabalho não está bem elaborada na abordagem realizada por este livro didático nesta temática específica, pois acredito que dentro do campo e dentro da cidade existe uma grande variedade de modos de viver, existe uma grande diversidade de pessoas que habitam estes lugares e poderiam ser mais bem esboçados neste capítulo. Observo, entretanto, que a canção trazida na última página da Geografia deste módulo apresenta muito claramente a noção de Diversidade Cultural, mas que a coleção estudada a relaciona ao meio urbano tão somente.

Figura 17 – Canção “A cidade”, de Chico Science



**A cidade**

Chico Science

O sol nasce e ilumina
As pedras evoluídas
Que cresceram com a força
De pedreiros suicidas
Cavaleiros circulam
Vigiando as pessoas
Não importa se são ruins
Nem importa se são boas
E a cidade se apresenta
Centro das ambições
Para mendigos ou ricos
E outras armações
Coletivos, automóveis,
Motos e metrôs
Trabalhadores, patrões,
Policiais, camelôs
A cidade não para

A cidade só cresce
O de cima sobe
E o de baixo desce
A cidade não para
A cidade só cresce
O de cima sobe
E o de baixo desce
A cidade se encontra
Prostituída
Por aqueles que a usaram
Em busca de uma saída
Ilusora de pessoas
De outros lugares,
A cidade e sua fama
Vai além dos mares
E no meio da esperteza
Internacional

A cidade até que não está tão
[mal
E a situação sempre mais ou
[menos
Sempre uns com mais e
[outros com menos
A cidade não para
A cidade só cresce
O de cima sobe
E o de baixo desce
A cidade não para
A cidade só cresce
O de cima sobe
E o de baixo desce
[...]

SCIENCE, Chico. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/chico-science/45205>. Acesso em: 6 dez. 2012.

Fonte: TEIXEIRA, 2013a, p. 152

No módulo 2 a Geografia trabalhada refere-se à orientação, cartografia e coordenadas geográficas. Percebo que na parte que se dedica a um apanhado histórico sobre orientação e cartografia são trazidas imagens relacionadas a orientação tendo como referência o sol e demais astros. Mais uma vez uma das poucas imagens com pessoas mostra apenas um homem.

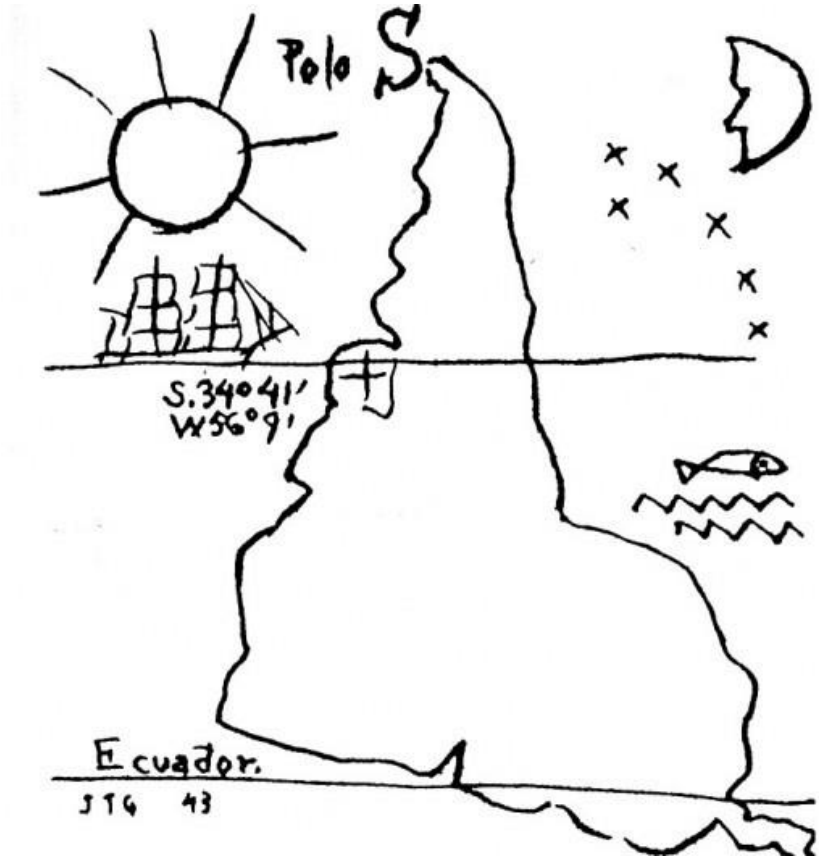
Figura 18 – Homem em seu relógio solar

Fonte: TEIXEIRA, 2013a, p. 306

As formas de representar a Terra são todas através de mapas de projeções com o tradicional norte para cima, sul para baixo (Projeção de Mercator e de Peters), sem qualquer referência à possibilidade de legitimidade de outra forma de projetar a representação dos continentes, já que uma das formas mais curiosas em representar a Terra, segundo o livro, é a projeção de Peters.

Existe um conhecido mapa que considero relevante ser apresentado e discutido em sala de aula, ainda que não seja o único, mas algo semelhante a ele, devido a sua perspectiva e abordagem legítimas, mas que não costumam ser exploradas pela Geografia escolar, em decorrência, acredito, de um discurso construído historicamente em que a verdade estabelecida sobre a representação da Terra diz respeito a um único modelo.

Figura 19 – Mapa de Torres Garcia




Fonte: http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/13.150/4507/pt. Acesso em: 6 jan. 2018.

Na página 317 do livro do 6º ano (TEIXEIRA, 2013a) são propostas uma série de questões para pensar e exercitar, utilizando como apoio um globo terrestre, exemplo de uma atividade destas é: “Localize alguns países do hemisfério norte, localize a linha do equador e a do meridiano de Greenwich, etc.” (TEIXEIRA, 2013ª, p. 316). Ao lado destas questões existe uma fotografia de cinco pessoas observando um globo terrestre.

Figura 19 – Jovens observando um globo terrestre

Fonte: TEIXEIRA, 2013a, p. 317

É notório que no centro da imagem, em posição de destaque, uma jovem negra, de cabelos curtos, segura um globo terrestre, enquanto dois jovens de cada um de seus lados observam o mesmo objeto. Um dos sujeitos é do sexo masculino, branco de cabelos curtos, enquanto as outras três pessoas são do sexo feminino, brancas, de cabelos compridos e lisos. Existe um padrão que representa a maior parte da fotografia, que são pessoas brancas, meninas de cabelos compridos e lisos e rapaz de cabelo curto. Enquanto a jovem que segura o globo no centro da figura é negra e de cabelos curtos.

Podemos afirmar que em boa parte do livro até aqui analisado há poucas pessoas sendo representadas por fotografias, enquanto a maior parte das ilustrações são paisagens, mapas, textos, poemas etc. A maior parte das fotografias representam homens e a última fotografia deste livro é uma imagem de cinco pessoas, onde apenas uma delas faz parte da majoritária constituição étnica brasileira.

Ao centrar a análise no objeto da fotografia (Figura 19) que é o globo terrestre, alvo do tema do texto que contém a imagem, é possível notar que as pessoas estão observando o globo na posição norte para cima/sul para baixo e os continentes que são vistos pelos sujeitos são aqueles opostos às Américas, e no hemisfério Norte. Além disso, as feições e reações à observação parecem de indiferença, seriedade, até mesmo apatia.

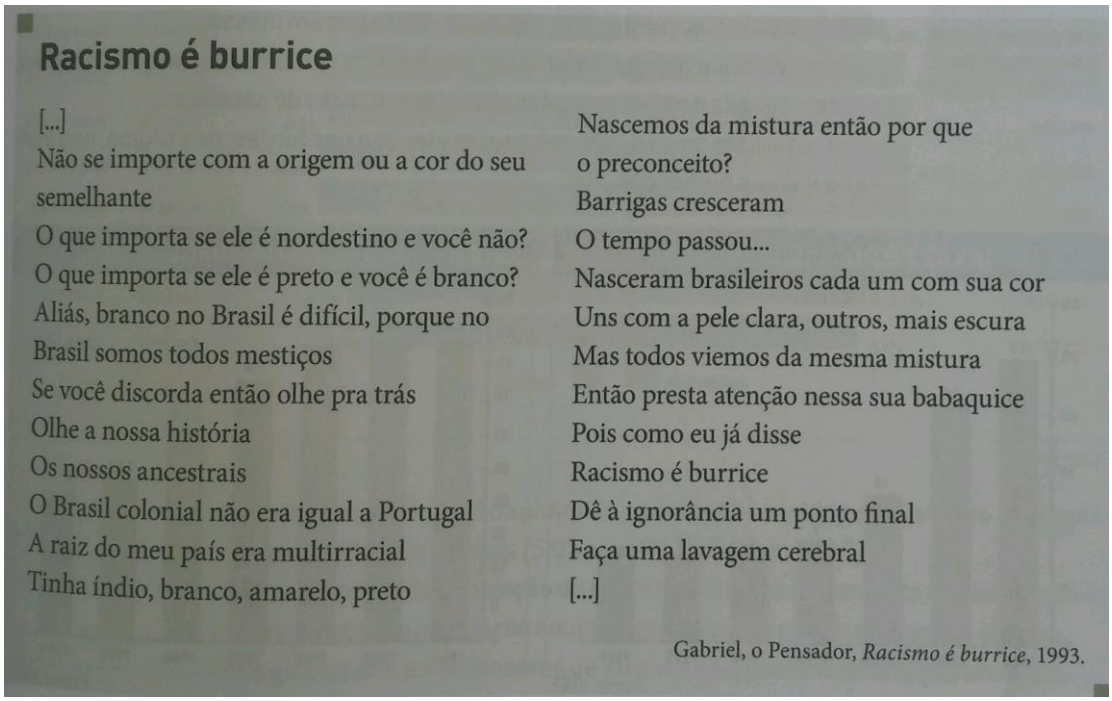
Posso afirmar que tal imagem não apresenta relevância às questões que são trazidas no texto. Também não traz consigo possibilidades e potencialidades no desenvolvimento do conteúdo a qual o capítulo se destina a trabalhar.

O livro didático equivalente ao 7º ano da Coleção “Saberes da vida, Saberes da escola”, no que se refere à Geografia, inicia com o módulo “Igual e diferente – Cidadão!”, pelo capítulo “Brasil: configuração do território”. Seu desenvolvimento consiste em um pouco de história do Brasil a partir da colonização portuguesa, trazendo mapas que representam a configuração das capitanias hereditárias até os atuais estados que compõem o território nacional.

O primeiro capítulo deste segundo livro (7º ano) traz apenas metade de uma página destinada à abordagem da presença dos indígenas no território brasileiro anterior aos portugueses e à escravização e dizimação dos índios após sua invasão. Menos ainda se fala sobre a escravização de negros africanos no Brasil. Entretanto, no próximo capítulo é que serão problematizadas questões sociais e de constituição étnica e cultural brasileira.

O capítulo 2 intitula-se “Brasil: um país feito por gente” e logo nos primeiros parágrafos encontro o objetivo do conteúdo que será abordado: conhecer a população do país. Desse modo, na primeira página é trazida a letra de uma música de Gabriel, o Pensador, chamada de “Racismo é burrice”.

Figura 20 – Letra da canção “Racismo é burrice”, de Gabriel, o Pensador.



**Racismo é burrice**

[...]
Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante
O que importa se ele é nordestino e você não?
O que importa se ele é preto e você é branco?
Aliás, branco no Brasil é difícil, porque no Brasil somos todos mestiços
Se você discorda então olhe pra trás
Olhe a nossa história
Os nossos ancestrais
O Brasil colonial não era igual a Portugal
A raiz do meu país era multirracial
Tinha índio, branco, amarelo, preto
Nascemos da mistura então por que o preconceito?
Barrigas cresceram
O tempo passou...
Nasceram brasileiros cada um com sua cor
Uns com a pele clara, outros, mais escura
Mas todos viemos da mesma mistura
Então presta atenção nessa sua babaquice
Pois como eu já disse
Racismo é burrice
Dê à ignorância um ponto final
Faça uma lavagem cerebral
[...]

Gabriel, o Pensador, *Racismo é burrice*, 1993.

Fonte: TEIXEIRA, 2013b, p. 121

A música, como uma linguagem que significa mensagens e discursos, pode ser um importante recurso no processo educativo, visto que este modo de expressão movimenta outras formas de pensamento, reflexão e compreensão.

É possível afirmar que a Diversidade Cultural a partir da reflexão teórica que antecedeu à pesquisa empírica engloba mais que o respeito a outra etnia, mas a discussão e reflexão sobre o racismo está inclusa na pauta desta categoria e é fundamental estar presente no material didático da Geografia para EJA.

No mesmo capítulo são tratados temas como taxa de natalidade e mortalidade, pirâmide etária, enquanto assuntos que compõem o currículo deste segmento. Mas logo após os gráficos e textos explicativos destes conteúdos vem uma série de problematizações em forma de pequenos textos e questões para serem discutidas em grupo sobre a questão do “ser idoso”. A importância dos idosos para a sociedade, os desafios que esta parcela da população enfrenta cotidianamente, suas dificuldades etc.

Efetuando uma linha de relações com todo este conteúdo, inicio a problematização sobre as mulheres no mercado de trabalho, bem como as influências que a taxa de fecundidade têm sobre a mulher trabalhadora. Junto a

gráficos e textos explicativos há uma imagem de mulheres trabalhando em uma linha de produção industrial com os seguintes dizeres:

> Pilota comercial, presidenta, senadora, mecânica de automóvel, agente de saúde. Embora seu leque profissional tenha aumentado nos últimos quarenta anos, as mulheres brasileiras ganham menos do que os homens, independentemente do setor de atividade. Há uma minoria delas com melhores salários e em ocupações de prestígio social. (TEIXEIRA, 2013b, p. 125).

Figura 21 – Mulheres trabalhadoras

Fonte: TEIXEIRA, 2013b, p.125

Ao final deste segundo capítulo encontro a sugestão da leitura de três livros que possuem relação com o conteúdo trabalhado, entretanto, não há qualquer discussão ou aprofundamento de tais obras, são apenas sugestões ao leitor que se interesse pelo assunto. Os três livros são: Contos indígenas brasileiros, de Daniel Munduruku (2004), Para entender o negro no Brasil de hoje, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2006), e por último Anarquistas graças a Deus, de Zélia Gattai (2009).

O último capítulo do primeiro módulo (“Igual e Diferente – Cidadão”) chama-se “Brasil multicultural”. Logo nos primeiros parágrafos encontro a Diversidade Cultural

sendo retratada explicitamente em palavras. Resta verificar nas páginas que compõem o capítulo 3 se esta Diversidade Cultural é abordada como um conceito clichê em que poucos pensamentos conseguem ser movimentados ou se existe um aprofundamento nos enredos que se instalam nesta categoria:

> Ao longo de cinco séculos de história, a população brasileira constituiu-se de uma miscigenação de povos que não moldou apenas as nossas características físicas. No Brasil, também são misturadas e complexas a sociedade e a cultura. [...] Neste capítulo você vai compreender melhor a extraordinária mistura de raças e de culturas que diferencia o nosso país dos demais países do mundo (TEIXEIRA, 2013b, p. 127).

Figura 22 – Letra da canção “Inclassificáveis”, de Arnaldo Antunes.

**Inclassificáveis**

Arnaldo Antunes

que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?
que preto branco índio o quê?
branco índio preto o quê?
índio preto branco o quê?
aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos mamelucos sararás
crilouros guaranisseis e judárabes
orientupis orientupis
ameriquítalos luso nipo caboclos
orientupis orientupis
iberibárbaros indo ciganagôs
somos o que somos
inclassificáveis

Warren Goldswain/Shutterstock/Glow Images

O povo brasileiro é o resultado de um longo e complexo processo de mistura de raças e culturas. Foto montada para fins didáticos.

ANTUNES, Arnaldo. *O silêncio*. BMG, 1996.

Fonte: TEIXEIRA, 2013b, p. 127

É possível perceber que tanto a letra da música quanto a imagem que segue a seu lado carregam uma noção de cultura, de constituição cultural da população brasileira muito ligadas à superficialidade da denominação e abrangência de etnias e grupos em suas características físicas e expressões enquanto coletividade. Noto que muito se faz referência a cor da pele e características físicas que se carrega em decorrência da origem e da miscigenação que acontece. A cultura não é retratada aqui como expressão e processo de construção e desconstrução cotidiana e individual, ainda que só ocorra em dinamicidade na coletividade.

Ao final do módulo 1, para todas as componentes curriculares, há um encerramento de cada disciplina em duas páginas em tom de considerações finais interdisciplinares, bem como uma introdução para o que será retratado no próximo módulo. Neste caso é trazida uma abordagem das três grandes etnias que constituem e produzem a população brasileira: povos indígenas, negros e brancos:

> Diversidade é a marca da gente que vive no Brasil. A diversidade de cores, fisionomias, tradições e costumes atesta a riqueza da população do nosso território que se constituiu da miscigenação de três principais grupos étnicos: o indígena, o negro e o branco (TEIXEIRA, 2013b, p. 128).

O capítulo 1 do módulo 2, “Tenho direitos, tenho deveres”, do livro do 7º ano, trata sobre industrialização e urbanização brasileira. Ele não apresenta qualquer mudança no padrão de abordagem dos conteúdos trazidos até aqui. Encontro tabelas, mapas, textos explicativos, e uma imagem de obra de arte que representa o período de crescimento e intensificação da industrialização nas cidades brasileiras e uma fotografia (Figura 23) pouco nítida de mulheres trabalhando em uma malharia na cidade de São Paulo na década de 1910. É possível notar que na legenda feita pelo LD não há referência às pessoas que estão trabalhando representadas na imagem, nem mesmo as condições de trabalho e sobrevivência, mas à empresa e sua grandeza nas décadas seguintes à da foto.

Figura 23 – Mulheres trabalhando em malharia na década de 1910

Fonte: TEIXEIRA, 2013b, p. 309

Em todo este primeiro capítulo não há qualquer discussão voltada aos modos de vida impactados pelo processo de industrialização. Não se faz referência à agricultura familiar, à vida no campo, à grande tragédia que foi para milhares de pessoas a mecanização no campo e o advento da monocultura em latifúndios, às dificuldades vividas nas migrações para as cidades ocorridas no êxodo rural, às origens de uma série de problemas urbanos atuais etc. A urbanização e a industrialização foram retratadas em cerca de seis páginas de maneira enciclopédica e conteudista. Tal forma de retratar o assunto, posso considera-la insuficiente e desmotivadora se pensada de modo geral ao público para o qual se destina.

De acordo com Arroyo (2006), que discute sobre EJA, é um problema pensar no currículo da EJA como uma forma reduzida do currículo do Ensino Fundamental e Médio, pois além de todas as especificidades exigidas de um público diferente em vários aspectos, é sabido que o modelo escolar vigente não tem logrado êxito em sua função educativa. Por este motivo, e em relação ao que pensa Arroyo, considero

que a maneira pela qual foi abordado o conteúdo de industrialização e urbanização, não seria possível um estudo do LD pelos estudantes fora de sala de aula que assegurasse um efetivo processo educativo, ou seja, uma leitura e pensamento acerca do que traz este material que superem a mera função enciclopédica. Além disso, em situações precárias, em que professores se utilizam do livro didático como única fonte de conhecimento, metodologia e recurso didático, o processo de educação geográfica estaria corrompido.

Acredito que seria necessária uma revisão e qualificação do conteúdo “urbanização e industrialização”, com a finalidade de estender o assunto, desenvolvendo melhor um pouco de cada desdobramento da industrialização nas culturas presentes no país, ou, optar-se pela realização de um recorte do tema, retratando somente parte dele, mas desenvolvendo seus aspectos sociais, econômicos, históricos etc. Penso desta forma, pois a Cultura e a Diversidade Cultural estão intimamente ligadas a este período histórico, a este processo geográfico, que impactou sobremaneira a sociedade. Esta temática possui uma infinidade de assuntos relacionados ao espaço geográfico e a construção do pensamento geográfico, de pontos que tocam na vida de cada estudante, de cada professor, de cada sujeito. Tratar este assunto de forma superficial e enciclopédica significa desprezar uma importante potencialidade na educação geográfica, sobretudo na EJA.

Os capítulos 2 e 3 do módulo 2 do livro do 7º ano tratam dos Biomas do Brasil e das paisagens regionais, mas no que tange à relação dos mesmos com a vida humana e cotidiana do povo brasileiro pouco se explora, limitando-se a um mapa do desmatamento, com poucas palavras do que isto interfere para a população. É feita muito mais uma relação com a paisagem e com a ideia de que o Brasil possui diferentes paisagens em sua extensão territorial devido aos biomas do que de que modo a população se relaciona cotidianamente e se adapta, se molda aos biomas e paisagens.

No capítulo 3 se dá destaque à região Nordeste do Brasil (texto, fotografias, mapa na Figura 24), tanto no aspecto histórico de sua exploração, quanto em aspectos sociais e culturais em cerca de três páginas, enquanto outras regiões ocupam menos de duas. Considero que nesta parte do livro (7º ano), intitulada “Brasil: paisagens regionais”, deveria ser desenvolvida de maneira mais ou menos regular todas as macrorregiões visto que as coleções de LD aprovadas pelo PNLD

são encaminhadas para todo país e seria justo cada usuário e leitor deste material conhecer de maneira didática as paisagens e características brasileiras.

Figura 24 – Sobre o Nordeste brasileiro

A FORÇA DA CULTURA E DA GENTE NORDESTINA

A região Nordeste apresenta uma cultura típica, rica e diversificada que resultou da união da cultura dos europeus, especialmente dos portugueses, com os indígenas e os africanos.

Ritmos populares como o xaxado, o axé, o forró, o samba de roda, o baião, entre outros, se destacam na cultura musical nordestina. As festas são muitas, como o carnaval de bonecos em Olinda (Pernambuco), o bumba meu boi (no Maranhão) e a festa de São João, onde se destacam Caruaru (Pernambuco) e Campina Grande (Paraíba). Danças e folguedos mostram uma mistura de sons e de cores dos mais ricos e variados do país. A culinária, muito apreciada pelos que visitam a região, é repleta de gostosuras como o acarajé, vatapá, feijão verde, pato no tucupi, entre tantas outras. Na literatura, o cordel.

A criatividade dos nordestinos está estampada em bordados, rendas, cerâmicas, pinturas, crochês, redes, mantas e tantos outros trabalhos onde se veem as mãos de milhares de artistas populares. O Nordeste é berço de personagens importantes da literatura (Jorge Amado, Gilberto Freire, Manuel Bandeira, Rachel de Queiroz, entre outros) e da música (Luiz Gonzaga, Caetano Veloso, Gilberto Gil, etc.). Vários presidentes brasileiros, como Luiz Inácio Lula da Silva, nasceram no Nordeste. Paulo Freire, um dos grandes pensadores da educação brasileira, também é "filho" da região.

A despeito da riqueza cultural, as paisagens nordestinas refletem contradições e desigualdades internas, além de certos índices pouco satisfatórios em relação à qualidade de vida da população. A maior proporção de analfabetos com 15 anos ou mais do país, as maiores taxas de mortalidade infantil e o maior número de municípios com taxas de desemprego acima da média, por exemplo, são dados verificados na região Nordeste que indicam que há muito a ser feito.

A O cantor Luiz Gonzaga, o escritor Ariano Suassuna, o músico Gilberto Gil, o educador Paulo Freire; retirantes, bonecos de barro, cordel e religiosidade são alguns símbolos da cultura e do povo nordestino.

BRASIL: DESENVOLVIMENTO DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS

OCEANO ATLÂNTICO

LEGENDA
Nível de desenvolvimento
Alto
Moderado
Regular
Baixo

ESCALA

Fonte: <http://oglobo.globo.com/infograficos/idm-2012/>. Acesso em: 21 jan. 2013.

GEOGRAFIA

CAPÍTULO 3 - BRASIL: PAISAGENS REGIONAIS 333

Fonte: TEIXEIRA, 2013b, p. 333

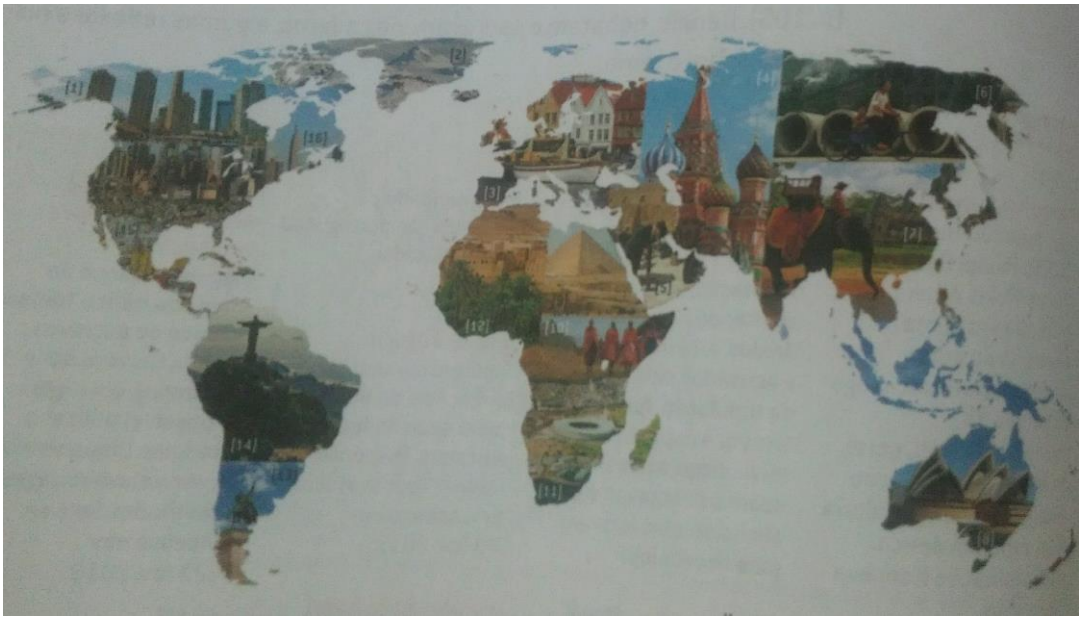
É possível perceber que tanto nesta página quanto nos outros conteúdos apresentados na análise, a concepção de Cultura permanece a mesma. Ainda posso afirmar que nas imagens existe a prevalência de pessoas do sexo masculino, ora dentro dos padrões sociais, ora com vestimentas e características representativas de alguma etnia (indígena) ou trajes folclóricos como na Figura 24, acima.

A mensagem implícita assimilada, entre muitas outras, é de que a cultura é uma instância em que a atuação se limita à reprodução humana. Considero que o que foi trazido sobre a mulher e o mercado de trabalho, os indígenas e negros, faz

parte de uma relevante discussão na esfera da Diversidade Cultural, mas não representa a larga gama de possibilidades e elementos que a constituem e que acredito importante ser trazido neste material.

Parto então para a análise do livro didático equivalente ao 8º Ano, que se inicia pelo capítulo 1 do módulo “Trabalho e Identidade”, com o assunto “Europa e Ásia: descobrindo as paisagens”. Logo na primeira página é exposto um mapa-múndi em projeção tradicional com imagens-clichês de cada continente:

Figura 25 – Mapa-múndi de imagens-clichês



Fonte: TEIXEIRA, 2013b, p. 108

O capítulo apesar de se intitular “Europa e Ásia: descobrindo paisagens” não traz nenhuma fotografia nem pintura representativas destes continentes, apenas mapas e textos que falam sobre as placas tectônicas e seus movimentos, o número de países que os constitui, o número aproximado de sua população, caracterização do relevo e rios. É feita uma relação entre a localização geográfica destes continentes na Terra com sua história de dominação e influência econômica e militar.

O capítulo 2, de modo semelhante ao anterior, busca estudar as paisagens da África, Oceania e Antártida e inicia-se com a discussão sobre a composição de diversos países no continente africano, que é visto por muitas pessoas como um lugar homogêneo, sem diversidade de paisagens, de etnias etc. Noto neste quesito certa contrariedade do próprio livro onde no mapa-múndi da Figura 25 traz imagens

da África que vai de encontro a este pensamento raso com relação à constituição africana.

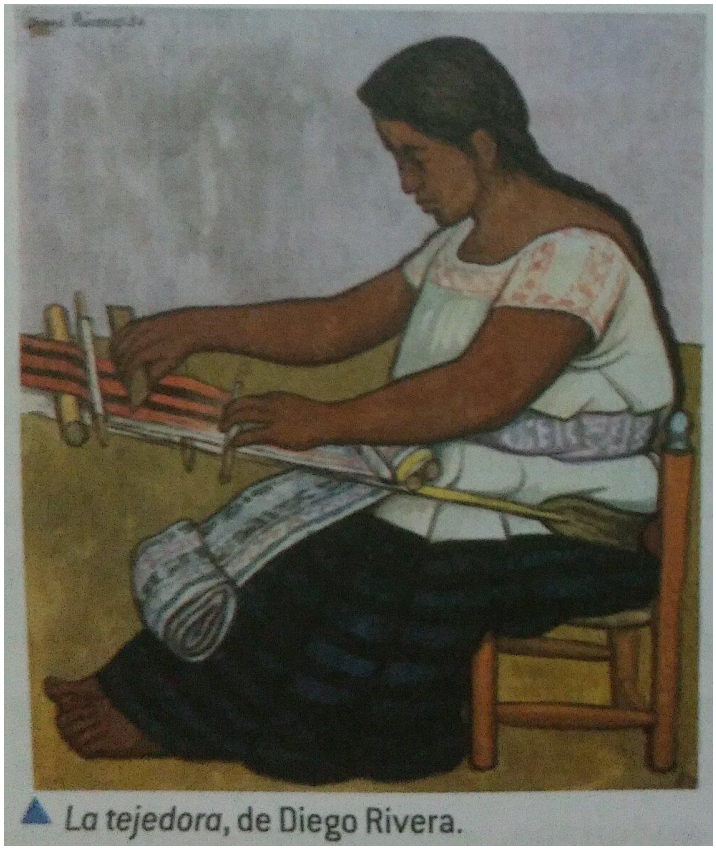
Através de textos explicativos e mapas o LD problematiza a superficialidade com que a África é tratada. Apresenta um pouco da história de exploração que diversos países sofreram, bem como seu desenvolvimento, sua tecnologia, suas riquezas naturais, suas áreas de maior fragilidade atualmente etc. Neste quesito noto um aprofundamento e discussão que rompem com uma tradição de tratar este continente de modo raso reduzindo-o a clichês popularmente veiculados pela mídia e por discursos discriminatórios e preconceituosos.

Acredito que seria relevante a apresentação e reflexão de imagens que reflitam uma África não clichê, diferente da Figura 25 que o próprio livro trouxe na apresentação do capítulo. Fotografias que mostrem cidades, lares, escolas, pessoas, praias, campos, animais, vegetações, artistas, crianças, intelectuais, figuras públicas etc. A Geografia não se resume a mapas e representações, mas a diferentes linguagens que lidam com geografias.

O segundo módulo do livro didático voltado ao 8º Ano destina-se, em Geografia, a estudar a América Latina. No capítulo 2, intitulado “América Latina multicultural”, encontro a mesma concepção cultural de toda coleção “Saberes da vida, Saberes da escola” analisada até aqui.

Diferentemente dos outros capítulos, neste encontro diversas imagens com a representação de pessoas, algumas estão dispostas a seguir:

Figura 26 – “La tejedora”, de Diego Rivera.




Fonte: TEIXEIRA, 2013c, p. 321

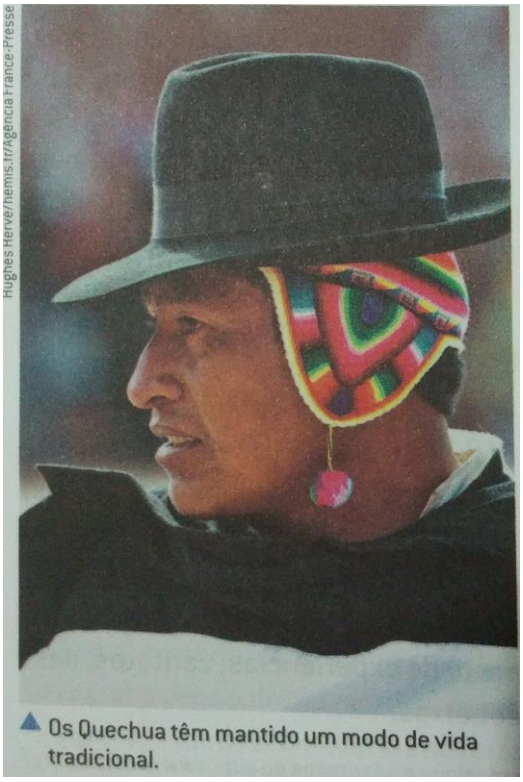
Figura 27 – “La gran Tenochtitlán”, de Diego Rivera.

Fonte: TEIXEIRA, 2013c, p. 321

Figura 28 – “Vendedora de flores”, de Diego Rivera

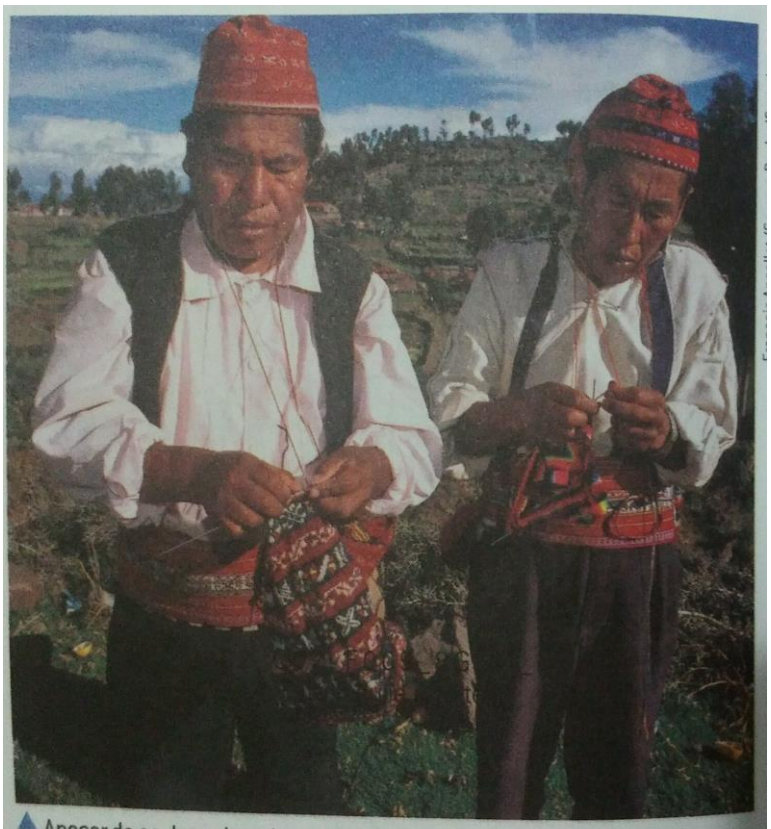
Fonte: TEIXEIRA, 2013c, p. 321

Figura 29 – Homem peruano




Fonte: TEIXEIRA, 2013c, p. 324

Figura 30 – Homens peruanos tecendo artesanalmente



Apesar de os desenhos da arte têxtil terem incorporado novos símbolos e imagens contemporâneas, o estilo e as técnicas tradicionais ainda são mantidos.

Fonte: TEIXEIRA, 2013c, p. 324

Figura 31 – Cerimônia ritual indígena

▲ Na cerimônia ritual dos Voadores, a comunidade se reconhece em sua identidade cultural e em sua memória coletiva, formada pela história e pelos traços sociais manifestados na vida cotidiana. Na foto, jovens em Paplanta, no estado de Veracruz, 2009.

um tambor, toca m
ais. Depois de um
estão amarrados
tando o voo dos p
te da dança ritual
Essa cerimôr
ciando a comunic
• No estado ou nc
caso positivo, c

**A cosmovisão**

Fonte: TEIXEIRA, 2013c, p. 325

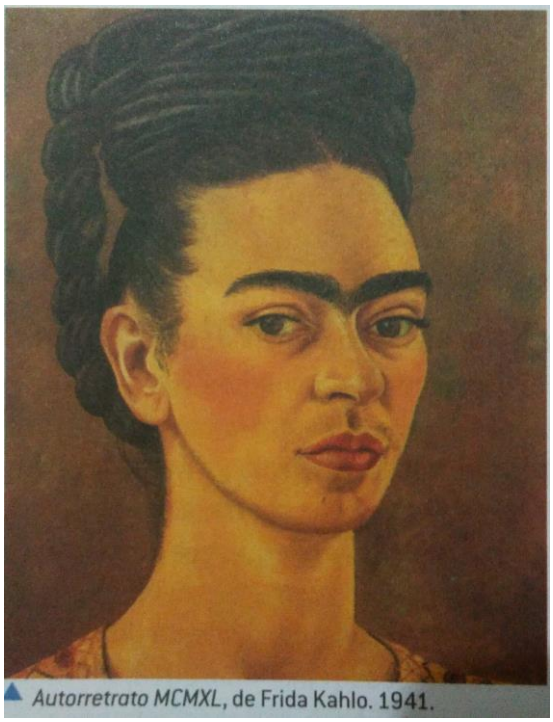
Figura 32 – Médicos realizando sessão de cura

Fonte: TEIXEIRA, 2013c, p. 325

Figura 33 – Dançando frevo

Fonte: TEIXEIRA, 2013c, p. 326

Figura 34 – Frida




Fonte: TEIXEIRA, 2013c, p. 328

O que há de comum em todas as imagens que trouxe é o pano de fundo marcadamente assentado sobre a imagem-clichê, o pensamento-clichê, a América Latina-clichê. A abordagem que é feita da multirracialidade a qual o título faz apologia é encoberta de figuras que já pairavam no imaginário antes mesmo que o pintor pintasse a tela, que o estudante observasse a fotografia.

Em diversos momentos, como já trouxe anteriormente, o LD utiliza-se do termo “Cultura” para referir-se a este conceito como uma espécie de entidade que se desenvolve em sua quase estabilidade e estagnação. A Diversidade Cultural por sua vez representa a multiplicidade de entidades. Ambas estão em uma posição de autonomia em relação aos sujeitos, mas representam aquilo que se forma no agrupamento de pessoas semelhantes em sua cor, hábito, crença e lugar de moradia ou origem.

A quase estabilidade a qual me referi diz respeito ao desenvolvimento desta Cultura (a qual o LD refere-se) que ocorre devido às miscigenações e contato entre grupos étnicos. Chamo de quase-estabilidade porque apesar de não ser estática na concepção desta coleção, está em uma posição na qual o cotidiano de cada sujeito não exerce, de modo significativo, alguma influência.

As imagens que trazem pessoas neste capítulo estão em sintonia com esta concepção de Cultura e Diversidade Cultural inserida no conteúdo que lida com a América Latina. São apresentadas personagens de uma América Latina construída por um discurso, verdades veiculadas através de discursos.

Enquanto nos capítulos destinados à abordagem de outros continentes não se encontra qualquer imagem com pessoas, a América Latina concretiza quem é o sujeito latino-americano. Enquanto são omitidos quem são europeus, asiáticos, africanos, ou são mostrados apenas em textos explicativos um pouco da história e de dados superficiais da economia atual destes locais, a América Latina vem escancarando quem é que lhe habita. De modo muito geral, indígenas, que vivem do artesanato.

Além disso, outras duas imagens que se diferem destas, retratam em uma delas um homem dançando frevo, apresentando a única imagem brasileira de modo folclórico, distorcido, distante da realidade cotidiana do país. Em outra, Frida Kahlo, onde no LD existe apenas uma sugestão para que os estudantes façam uma pesquisa virtual sobre esta pessoa. Não há qualquer discussão sobre sua vida e influência no México, na América Latina ou no mundo.

Para encerrar a análise da coleção “Saberes da vida, saberes da escola”, adentrarei no último livro que compõem os anos finais do ensino fundamental referente à modalidade da EJA.

O livro didático do 9º Ano em Geografia trata do tema “Globalização”. O primeiro módulo conta um pouco de sua história e do que se trata este assunto, enquanto o segundo módulo discute a questão do mercado de trabalho no âmbito social.

Figura 35 – Letra da música “Disneylândia”, de Arnaldo Antunes

**Disneylândia**

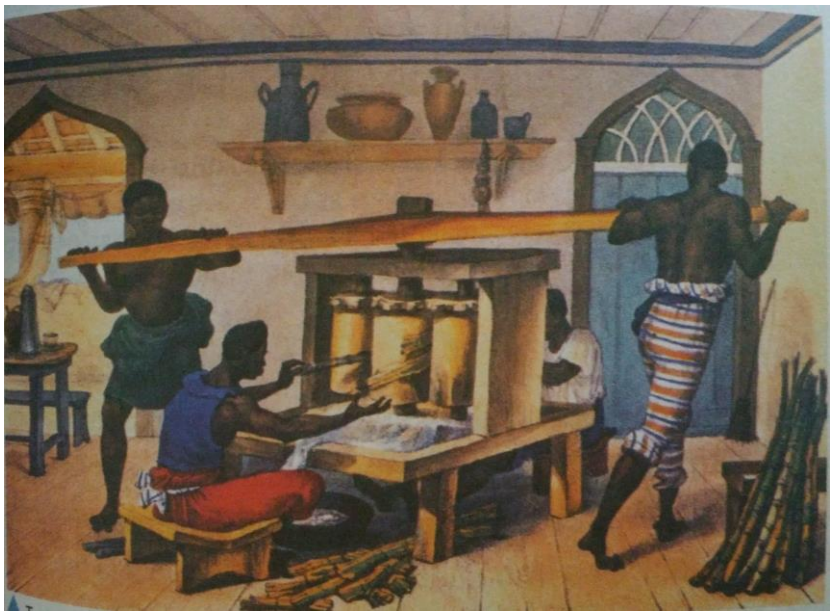
Filho de imigrantes russos casado na
[Argentina
Com uma pintora judia,
Casou-se pela segunda vez
Com uma princesa africana no México
Armênios naturalizados no Chile
Procuram familiares na Etiópia,
Casas pré-fabricadas canadenses
Feitas com madeira colombiana
Multinacionais japonesas
Instalam empresas em Hong-Kong
E produzem com matéria-prima brasileira
Para competir no mercado americano
Literatura grega adaptada
Para crianças chinesas da comunidade
[europeia
Relógios suíços falsificados
[no Paraguai
Vendidos por camelôs no bairro mexicano
[de Los Angeles.
Turista francesa fotografada seminua com o
[namorado árabe
Na baixada fluminense
Pilhas americanas alimentam
[eletrodomésticos ingleses na Nova Guiné
Gasolina árabe alimenta automóveis
[americanos na África do Sul.
*Pizza* italiana alimenta italianos na Itália
Crianças iraquianas fugidas da guerra
Não obtêm visto no consulado americano
[do Egito
Para entrar na Disneylândia

ANTUNES, Arnaldo. Titãs. *Titanomaquia*. WEA, 1993.

Fonte: TEIXEIRA, 2013d, p. 114

O livro trata do tema iniciando com a discussão de uma música (Figura 35) e a partir daí faz um breve apanhado histórico (Figura 36) do capitalismo, relacionando a Globalização ao desenvolvimento e desdobramento deste sistema de produção.

Figura 36: Trabalho escravo no engenho de cana

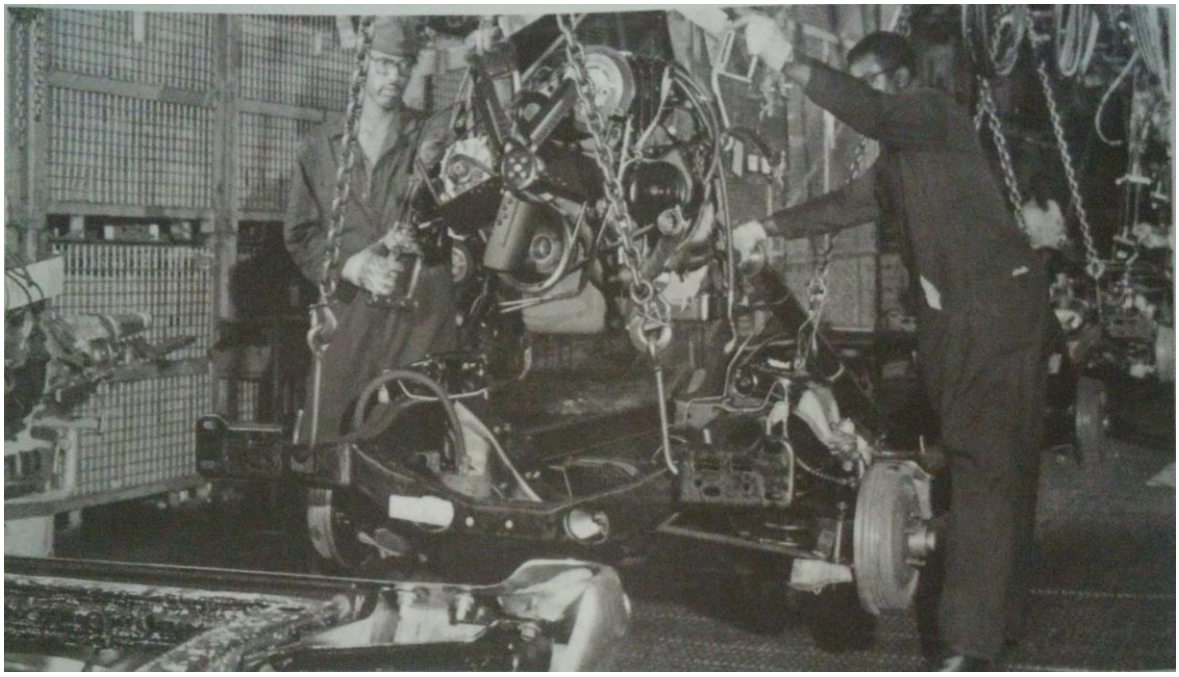


Fonte: TEIXEIRA, 2013d, p. 115

Figura 37 – Barco de refugiados

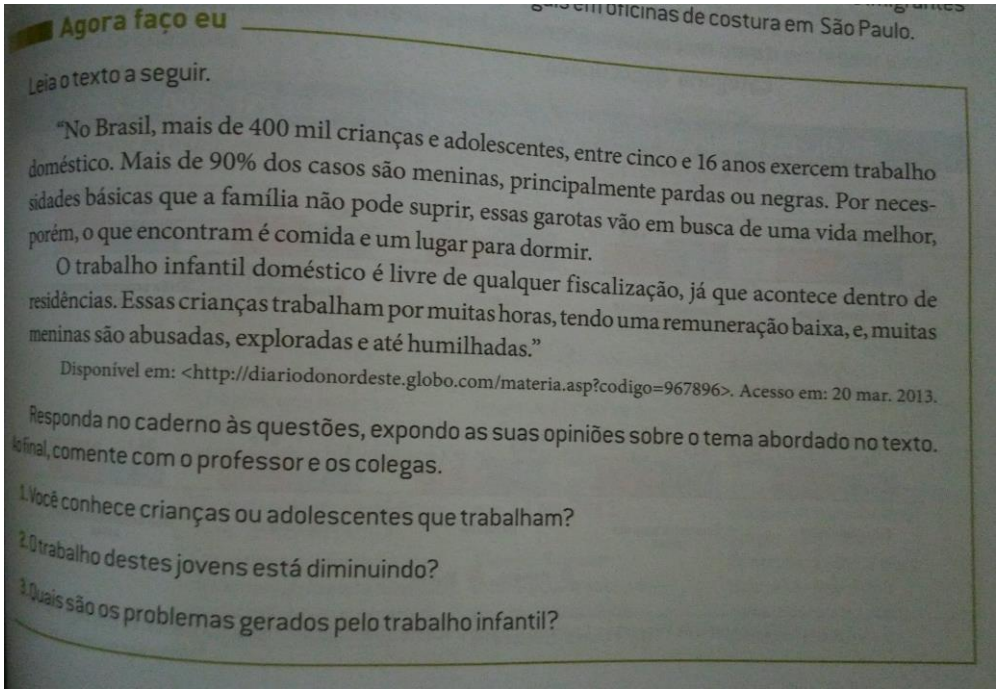
Fonte: TEIXEIRA, 2013d, 127

Figura 38 – Homens trabalhando em uma linha de montagem



Fonte: TEIXEIRA, 2013d, p. 318

Figura 39 – Trabalho infantil



Agora faço eu

Leia o texto a seguir.

"No Brasil, mais de 400 mil crianças e adolescentes, entre cinco e 16 anos exercem trabalho doméstico. Mais de 90% dos casos são meninas, principalmente pardas ou negras. Por necessidades básicas que a família não pode suprir, essas garotas vão em busca de uma vida melhor, porém, o que encontram é comida e um lugar para dormir.

O trabalho infantil doméstico é livre de qualquer fiscalização, já que acontece dentro de residências. Essas crianças trabalham por muitas horas, tendo uma remuneração baixa, e, muitas meninas são abusadas, exploradas e até humilhadas."

Disponível em: <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=967896>. Acesso em: 20 mar. 2013.

Responda no caderno às questões, expondo as suas opiniões sobre o tema abordado no texto. Ao final, comente com o professor e os colegas.

1. Você conhece crianças ou adolescentes que trabalham?

2. O trabalho destes jovens está diminuindo?

3. Quais são os problemas gerados pelo trabalho infantil?

Fonte: TEIXEIRA, 2013d, p. 323

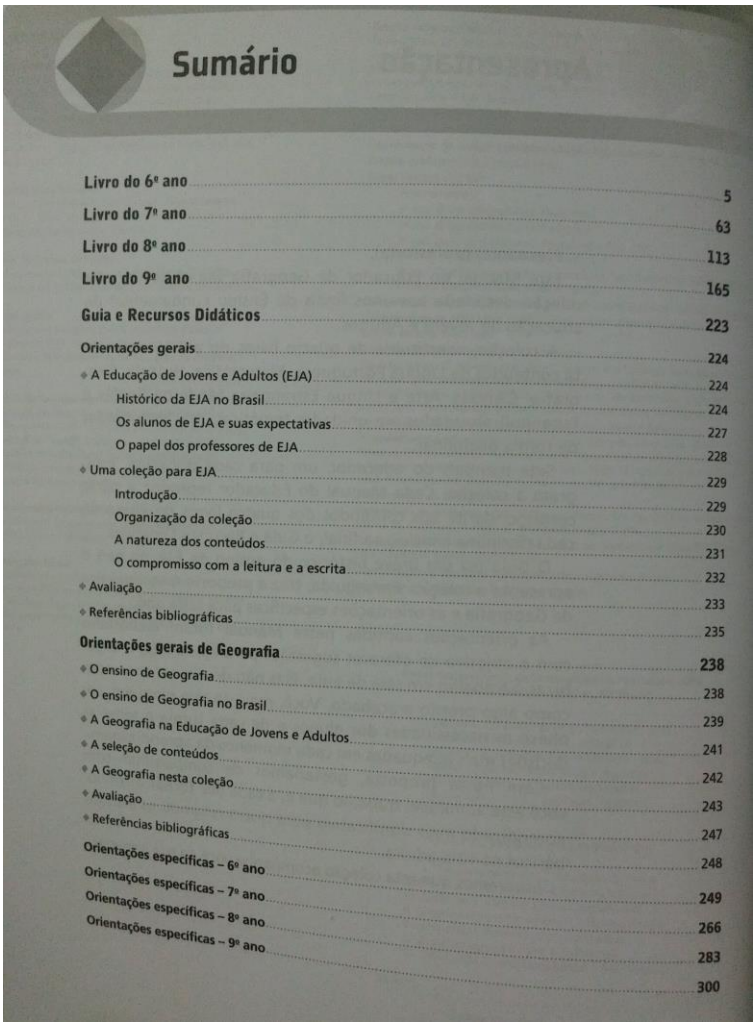
A partir das imagens apresentadas posso inferir que, apesar de não discutir claramente o tema da Diversidade Cultural, o conteúdo é tratado de modo a aproximar o conceito de Globalização à vida dos estudantes, trazendo de modo reflexivo a origem deste processo e a realidade perversa por trás desta noção, que muitas vezes de modo clichê na mídia aparece como um fenômeno que só possui virtudes. Esta temática traz o assunto do mundo do trabalho, onde acredito que pouco foi explorado o conceito e as potencialidades da Diversidade Cultural. Ainda assim, o LD traz de maneira realista todas estas temáticas, apresentando diversos problemas e questões sociais a serem avançados pela humanidade.

É notório que esta coleção não omite e não nega o fenômeno da Diversidade Cultural, ainda que não apresente a categoria tal qual acredito e defendo em meu referencial teórico. Os LD estudados, da editora Ática, apresentam um viés, uma concepção de Diversidade Cultural que não engloba as individualidades e protagonismos dos sujeitos, e sim apenas os traços mais característicos de grupos étnicos, ou de grupos que se assemelham em sua região (um país, uma comunidade indígena, uma ilha etc.).

## 6.2 ANÁLISE DA COLEÇÃO “EJA MODERNA”

O livro didático desta coleção, “EJA Moderna”, consiste em um único volume para a componente curricular Geografia. O sumário do LD pode ser lido na Figura 40.

Figura 40 – Sumário “EJA Moderna”



Sumário


Livro do 6º ano ..... 5
Livro do 7º ano ..... 63
Livro do 8º ano ..... 113
Livro do 9º ano ..... 165
Guia e Recursos Didáticos ..... 223
Orientações gerais ..... 224
◆ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ..... 224
Histórico da EJA no Brasil ..... 224
Os alunos de EJA e suas expectativas ..... 227
O papel dos professores de EJA ..... 228
◆ Uma coleção para EJA ..... 229
Introdução ..... 229
Organização da coleção ..... 230
A natureza dos conteúdos ..... 231
O compromisso com a leitura e a escrita ..... 232
◆ Avaliação ..... 233
◆ Referências bibliográficas ..... 235
Orientações gerais de Geografia ..... 238
◆ O ensino de Geografia ..... 238
◆ O ensino de Geografia no Brasil ..... 239
◆ A Geografia na Educação de Jovens e Adultos ..... 241
◆ A seleção de conteúdos ..... 242
◆ A Geografia nesta coleção ..... 243
◆ Avaliação ..... 247
◆ Referências bibliográficas ..... 248
Orientações específicas – 6º ano ..... 249
Orientações específicas – 7º ano ..... 266
Orientações específicas – 8º ano ..... 283
Orientações específicas – 9º ano ..... 300


Fonte: AOKI, 2013, p. 4

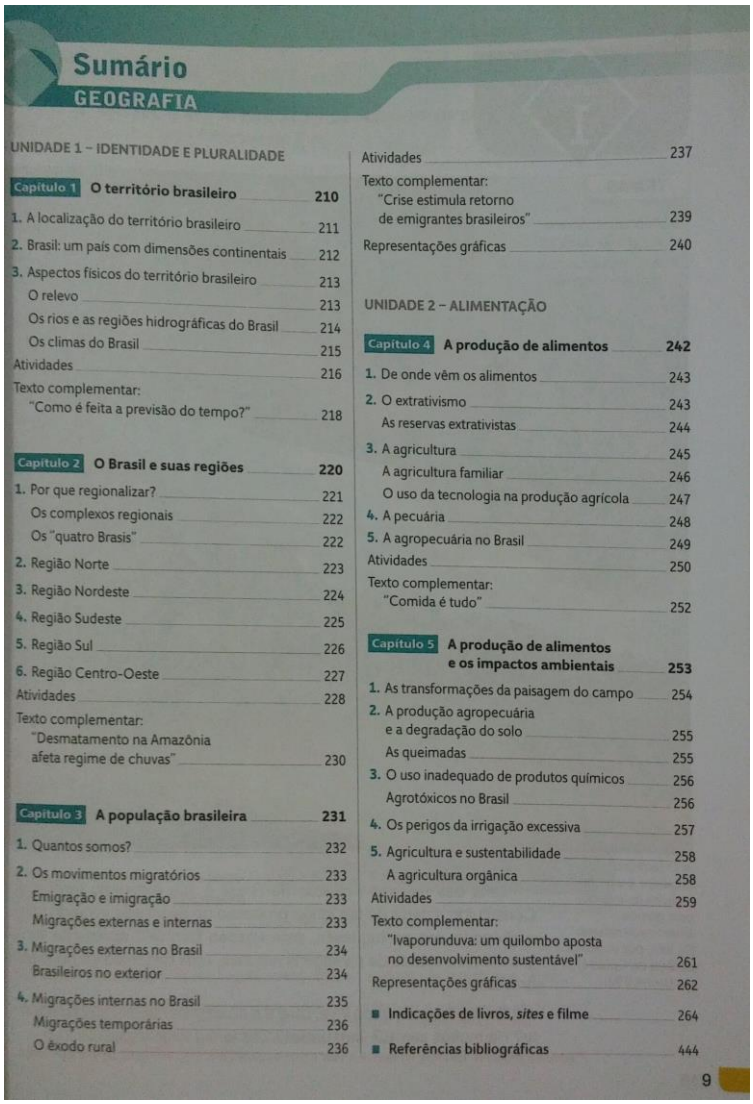
É possível notar que o sumário parece um pouco extenso, isto porque o exemplar que analisarei é o Manual do Professor. Entretanto, só me deterei no livro que é idêntico ao dos estudantes, portanto o sumário que interessa vai até o livro do 9º Ano.

Do mesmo modo que a coleção “Saberes da vida, Saberes da escola”, da editora Ática, na coleção “EJA Moderna” há uma divisão do livro de acordo com os anos finais do ensino fundamental, no entanto a divisão acontece nesta última em

um único livro, portanto é possível afirmar que os conteúdos seguem de forma semelhante, orientados pela Educação Básica Regular.

A Unidade 1 do livro referente ao 6º Ano é de meu interesse por tratar do território brasileiro, suas regiões e a população brasileira. Na Figura 41 há o sumário da Unidade 1 e 2 (6º ano).

Figura 41 – Sumário do livro do 6º Ano



Sumário
GEOGRAFIA

UNIDADE 1 – IDENTIDADE E PLURALIDADE

Capítulo 1 O território brasileiro 210
1. A localização do território brasileiro 211
2. Brasil: um país com dimensões continentais 212
3. Aspectos físicos do território brasileiro 213
O relevo 213
Os rios e as regiões hidrográficas do Brasil 214
Os climas do Brasil 215
Atividades 216
Texto complementar:
"Como é feita a previsão do tempo?" 218

Capítulo 2 O Brasil e suas regiões 220
1. Por que regionalizar? 221
Os complexos regionais 222
Os "quatro Brasis" 222
2. Região Norte 223
3. Região Nordeste 224
4. Região Sudeste 225
5. Região Sul 226
6. Região Centro-Oeste 227
Atividades 228
Texto complementar:
"Desmatamento na Amazônia afeta regime de chuvas" 230

Capítulo 3 A população brasileira 231
1. Quantos somos? 232
2. Os movimentos migratórios 233
Emigração e imigração 233
Migrações externas e internas 233
3. Migrações externas no Brasil 234
Brasileiros no exterior 234
4. Migrações internas no Brasil 235
Migrações temporárias 236
O êxodo rural 236
Atividades 237
Texto complementar:
"Crise estimula retorno de emigrantes brasileiros" 239
Representações gráficas 240

UNIDADE 2 – ALIMENTAÇÃO

Capítulo 4 A produção de alimentos 242
1. De onde vêm os alimentos 243
2. O extrativismo 243
As reservas extrativistas 244
3. A agricultura 245
A agricultura familiar 246
O uso da tecnologia na produção agrícola 247
4. A pecuária 248
5. A agropecuária no Brasil 249
Atividades 250
Texto complementar:
"Comida é tudo" 252

Capítulo 5 A produção de alimentos e os impactos ambientais 253
1. As transformações da paisagem do campo 254
2. A produção agropecuária e a degradação do solo 255
As queimadas 255
3. O uso inadequado de produtos químicos 256
Agrotóxicos no Brasil 256
4. Os perigos da irrigação excessiva 257
5. Agricultura e sustentabilidade 258
A agricultura orgânica 258
Atividades 259
Texto complementar:
"Ivaporunduva: um quilombo aposta no desenvolvimento sustentável" 261
Representações gráficas 262
■ Indicações de livros, *sites* e filme 264
■ Referências bibliográficas 444

9

Fonte: AOKI, 2013, p. 7

O capítulo 3 denomina-se "A população brasileira" e está presente na Unidade 1 chamada "Identidade e pluralidade". A primeira página deste capítulo vem com uma imagem que ocupa aproximadamente 50% da página e pode ser observada na Figura 42.

Figura 42 – Congada da Festa de São Benedito – Ilhabela (SP)

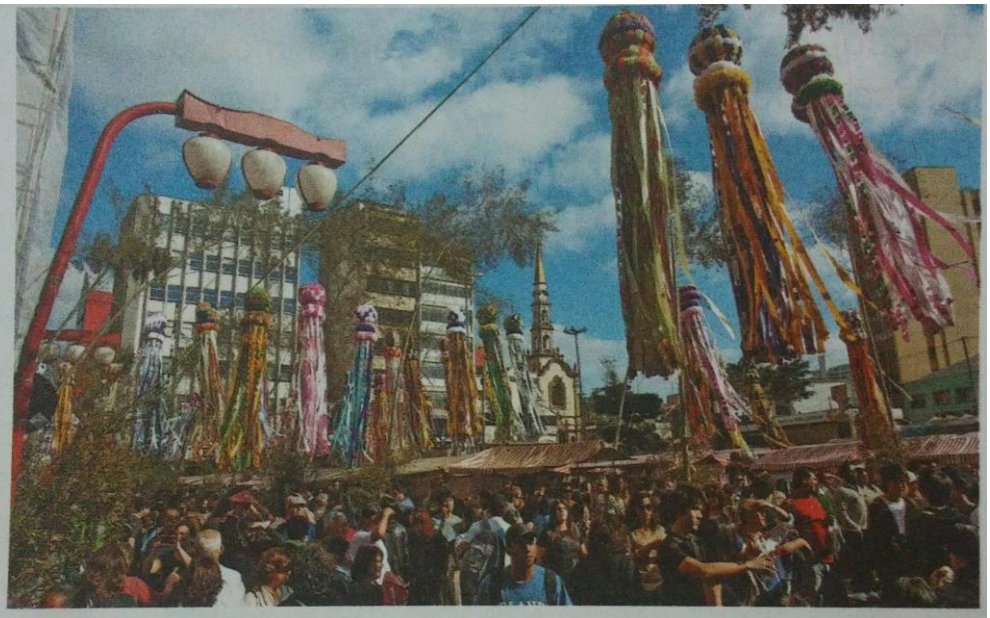
▲ A população do Brasil é composta de diferentes etnias que, desde a origem da nação, têm contribuído para formar a cultura e a identidade brasileiras. Congada na Festa de São Benedito, em Ilhabela (SP), 2011.

Fonte: AOKI, 2013, p. 29

A legenda dada à imagem pelo LD, na mesma medida que a própria imagem, é importante para a análise que se refere à Diversidade Cultural, pois noto uma concepção de cultura semelhante à coleção anteriormente analisada (“Saberes da vida, saberes da escola”), aliada às características de grupos étnicos, bem como seus rituais, festejos, crenças religiosas etc. Acredito que, na lógica seguida por esta editora, a Cultura e identidade brasileiras são formadas por um conglomerado de “culturas” que habitam no Brasil, como parte de uma destas culturas, o livro ilustra esta concepção com uma fotografia de homens com indumentárias folclóricas comemorando um festejo.

Afirmo que esta concepção, bem como sua imagem vêm colaborar com a reafirmação de um modo clichê de compreensão da cultura. Novamente afirmo que este modo de entender e apresentar esta categoria limita a atuação humana, cotidiana, reduz as possibilidades do protagonismo na produção, construção e desconstrução da cultura em que se vive. Isto comprova-se no decorrer da Unidade em que são trazidas imagens da contribuição de outros países na paisagem de cidades brasileiras e desenvolve-se a temática de migrações.

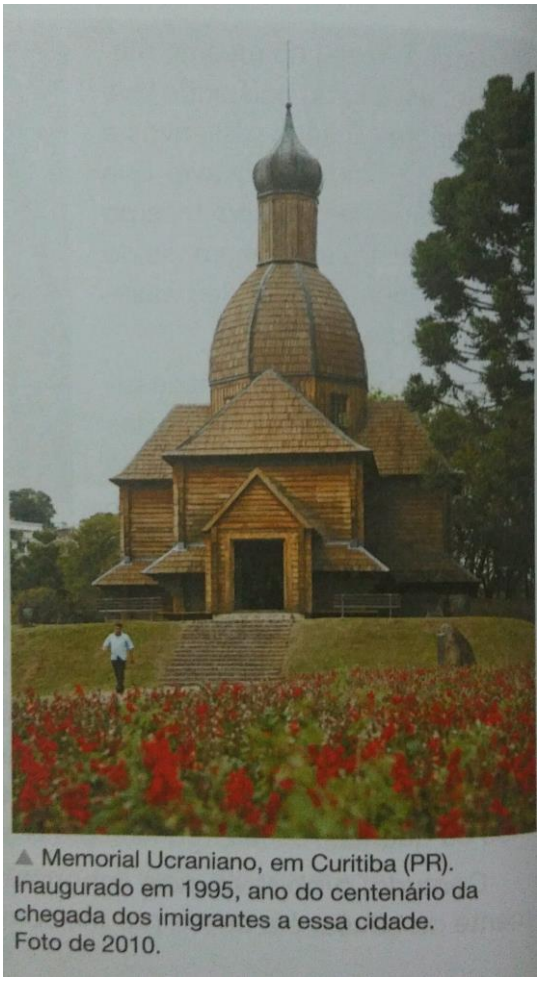
Figura 43 – Festival das estrelas – São Paulo (SP)



▲ O bairro da Liberdade, em São Paulo (SP), é o reduto da comunidade japonesa nessa cidade. O Brasil abriga a maior comunidade japonesa do mundo, fora do Japão. Festival das Estrelas, 2011.

Fonte: AOKI, 2013, p. 31

Figura 44 – Memorial ucraniano – Curitiba (PR)




Fonte: AOKI, 2013, p. 32

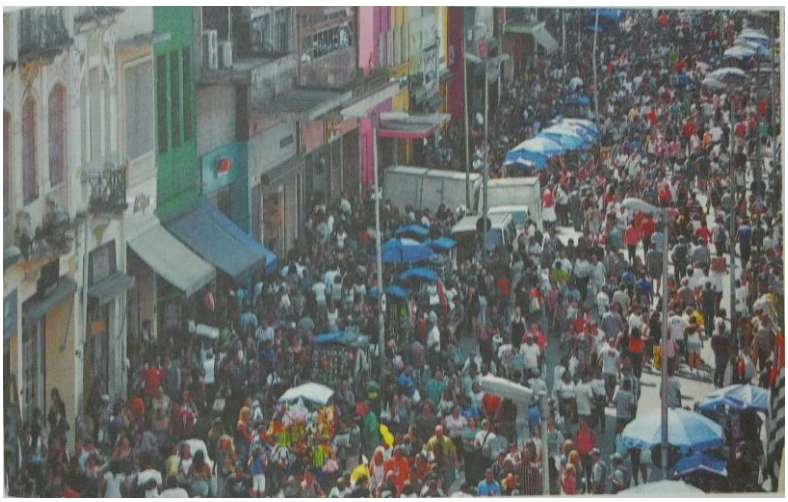
Pude perceber que a coleção “EJA Moderna” possui uma menor diversidade de linguagens em comparação à “Saberes da vida, saberes da escola”. Encontrei menos letras de músicas, poemas, sugestões de leitura, filmes, sites. A partir dessa constatação posso afirmar que a Diversidade Cultural também se reflete nesta abordagem mais diversificada dos temas, pois permite uma maior aproximação de diferentes sujeitos que se envolvem com maior facilidade em uma ou outra linguagem.

A parte do livro destinada ao 7º Ano fala sobre moradia, saúde e qualidade de vida. Apresenta imagens que chamo aqui de imagens-clichês, ou seja, a imagem de um pensamento. A cristalização de uma imagem no pensamento provavelmente será algo semelhante a estas ilustrações (Figuras 45 e 46), localizadas nas primeiras páginas do tema ‘Cidade’.

Figura 45 – Cidade

Fonte: AOKI, 2013, p. 66

Figura 46 – Centro de São Paulo (SP)

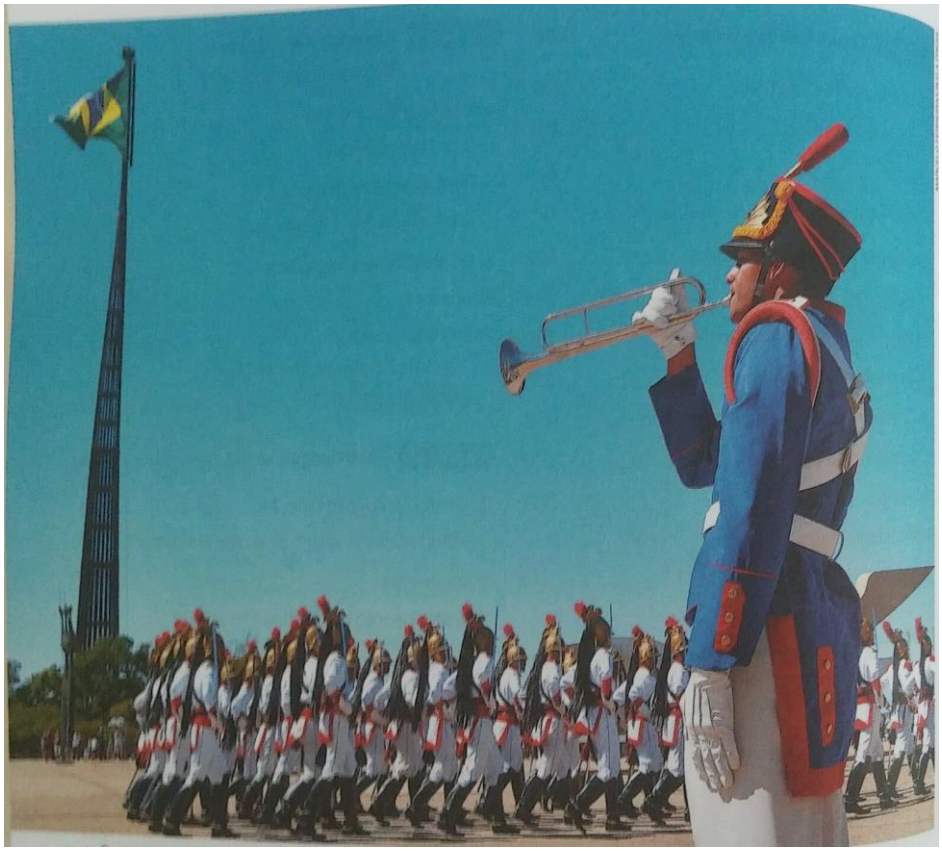


Fonte: AOKI, 2013, p. 69

Não pude verificar explícita nem implicitamente a ideia de Diversidade Cultural nas diferentes linguagens veiculadas no LD do 7º Ano. Basicamente encontro os conteúdos apresentados, dando conta de uma abordagem enciclopédica. Apesar de haver discussão de questões sociais, não percebo uma abertura à movimentação do pensamento, nem ruptura com imagens-clichês, pensamentos-clichês.

A parte do livro destinada ao 8º Ano se inicia na página 116 pela Unidade chamada “O país em que vivemos” e apresenta uma imagem (Figura 47), que ocupa mais de metade da página, de uma cerimônia militar, com a bandeira do Brasil no fundo esvoaçando. Toda a farda dos homens em forma diferencia-se sobremaneira do uniforme militar brasileiro. Além de haver esta diferença, ainda é possível refletir se esta imagem de fato representa o país em que vivemos (título da Unidade em questão). A figura mostra um ritual da cerimônia de troca da bandeira, onde na frente há um soldado que dita as ordens com o instrumento ligado à boca, uma corneta. Mais para trás, no centro da imagem, fileiras de homens marchando em sintonia, utilizando as mesmas indumentárias, em uma organização e movimentação militar que preza a ordem, hierarquia, disciplina e a não pluralidade. Ao fundo, no alto do mastro esvoaça a bandeira do Brasil que parece reger a cerimônia e o discurso que se veicula sobre qual é o país em que vivemos.

Figura 47 – Cerimônia de troca da Bandeira Nacional



Fonte: AOKI, 2013, p. 116

Na página seguinte, destinada a apresentar a estrutura política do Brasil, a imagem que ilustra o texto explicativo é da farda do exército brasileiro (Figura 48).

Figura 48 – Exército brasileiro

Fonte: AOKI, 2013, p. 117

Questiono-me qual o discurso assumido pelo livro didático a fim de tornar a representatividade do país em que vivemos tão relacionada ao militarismo, trazendo imagens logo nas primeiras páginas voltadas tão somente a esta face do Estado.

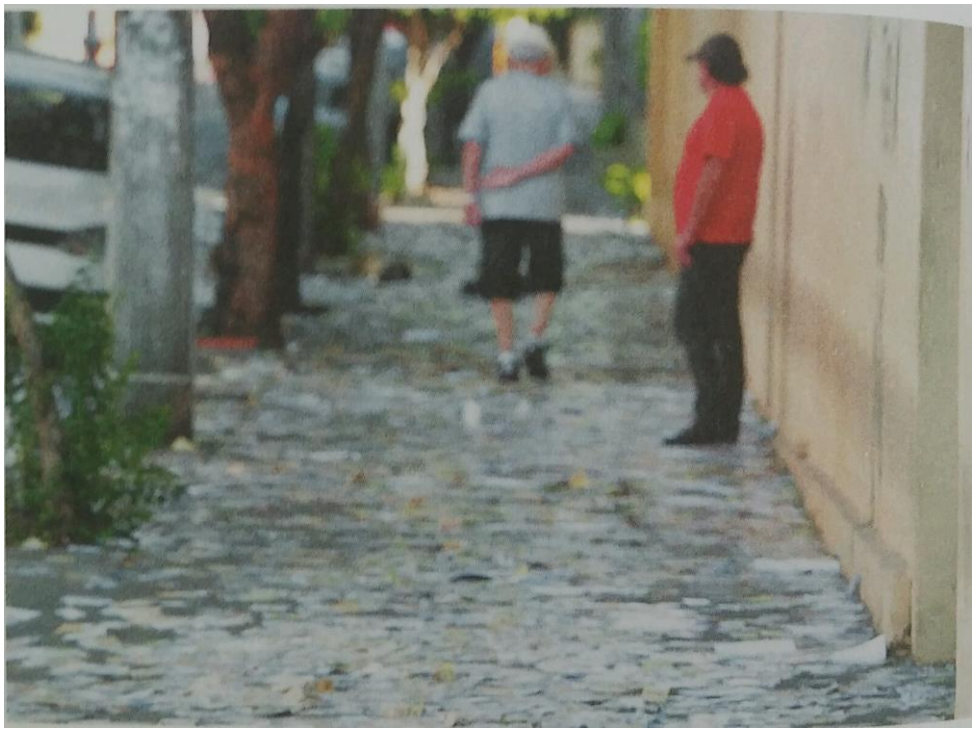
Onde se explica a organização política do Brasil a Imagem que acompanha (Figura 49) é uma imagem de bandeiras de diversos países, sendo a principal, em maior altura, no centro, a bandeira do Brasil. É sabido que as palavras da bandeira, “Ordem e Progresso”, advém de um período histórico e político marcado pelo positivismo. É possível se identificar posicionamentos que se aproximam à ideologia positivista, moderna, e que por excelência negam a pluralidade, a diferença, justamente por se basear na máxima: Ordem e Progresso.

Figura 49 – Praça das Bandeiras

Fonte: AOKI, 2013, p. 119

Nas próximas páginas são discutidos os três poderes – legislativo, executivo e judiciário – com imagens que representam bandeiras e faixadas, ora de uma Câmara Municipal ora do Congresso Nacional. Acompanham algumas questões referentes aos assuntos tratados, como, por exemplo, é possível identificar na Figura 50.

Figuras 50 – Poluição, panfletagem, período eleitoral



Fonte: AOKI, 2013, p. 122

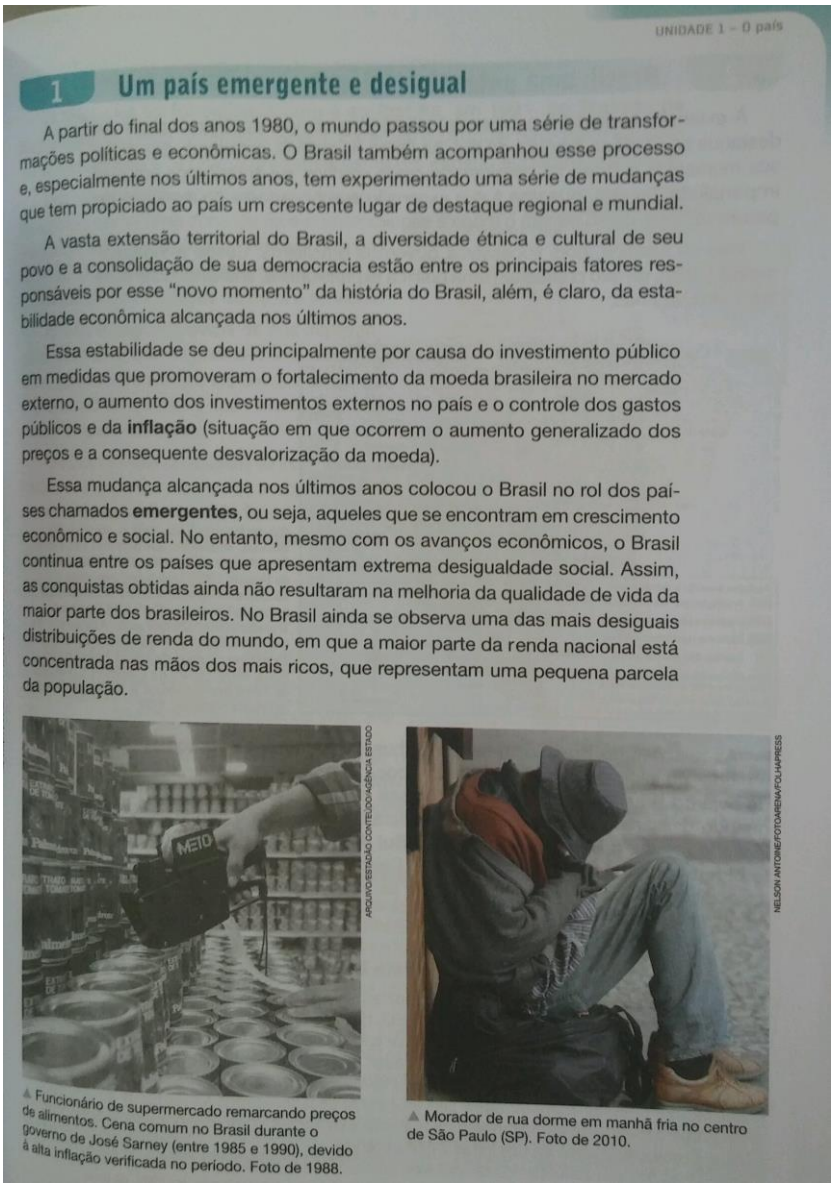
A 2º Unidade da parte do livro voltada ao 8º ano denomina-se “O Brasil do mundo” e trata sobre temas como o crescimento do Brasil, blocos econômicos, Mercosul, ONU etc. Logo na primeira página, após o título, é visível uma imagem de mesmo caráter daquelas que dissertei na 1ª Unidade:

Figura 51 – Bandeiras em Copacabana

Fonte: AOKI, p. 128

Na segunda página desta unidade encontro uma discussão sobre a desigualdade social brasileira, ainda que tenha sido relacionada apenas à economia brasileira de modo muito superficial, ou seja, não se discutiu efetivamente sobre a qualidade de vida da população, sobre o que efetivamente é no cotidiano a desigualdade. É possível observar esta discussão e suas respectivas imagens a seguir (Figura 52):

Figura 52 – Desigualdade social



UNIDADE 1 – O país

## 1 Um país emergente e desigual

A partir do final dos anos 1980, o mundo passou por uma série de transformações políticas e econômicas. O Brasil também acompanhou esse processo e, especialmente nos últimos anos, tem experimentado uma série de mudanças que tem propiciado ao país um crescente lugar de destaque regional e mundial.

A vasta extensão territorial do Brasil, a diversidade étnica e cultural de seu povo e a consolidação de sua democracia estão entre os principais fatores responsáveis por esse "novo momento" da história do Brasil, além, é claro, da estabilidade econômica alcançada nos últimos anos.

Essa estabilidade se deu principalmente por causa do investimento público em medidas que promoveram o fortalecimento da moeda brasileira no mercado externo, o aumento dos investimentos externos no país e o controle dos gastos públicos e da **inflação** (situação em que ocorrem o aumento generalizado dos preços e a consequente desvalorização da moeda).

Essa mudança alcançada nos últimos anos colocou o Brasil no rol dos países chamados **emergentes**, ou seja, aqueles que se encontram em crescimento econômico e social. No entanto, mesmo com os avanços econômicos, o Brasil continua entre os países que apresentam extrema desigualdade social. Assim, as conquistas obtidas ainda não resultaram na melhoria da qualidade de vida da maior parte dos brasileiros. No Brasil ainda se observa uma das mais desiguais distribuições de renda do mundo, em que a maior parte da renda nacional está concentrada nas mãos dos mais ricos, que representam uma pequena parcela da população.

ARQUIVO ESTADÃO CONTEÚDO/AGÊNCIA ESTADO

▲ Funcionário de supermercado remarcando preços de alimentos. Cena comum no Brasil durante o governo de José Sarney (entre 1985 e 1990), devido à alta inflação verificada no período. Foto de 1988.

NELSON ANTOINE/FOTOARENA/FOLHAPRESS

▲ Morador de rua dorme em manhã fria no centro de São Paulo (SP). Foto de 2010.

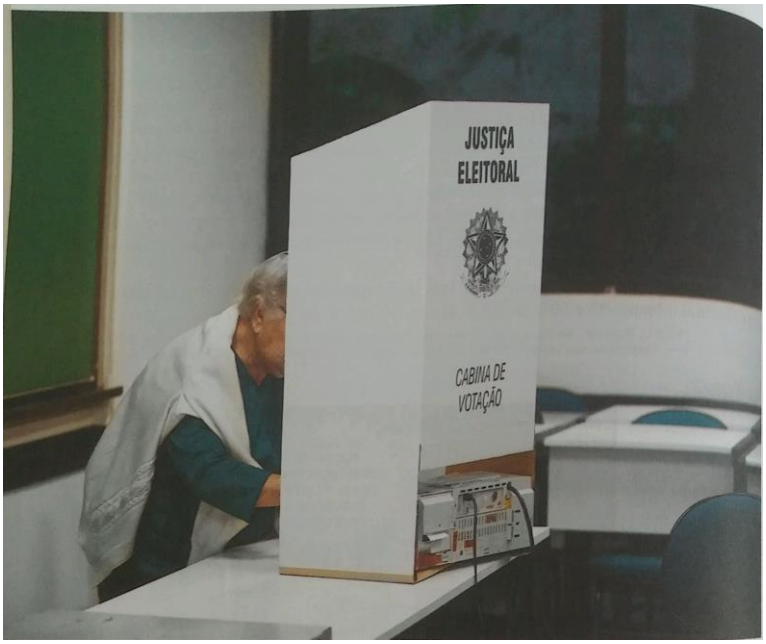
Fonte: AOKI, V, 2013, p. 129

No capítulo 4 da Unidade 2 do livro do 8º Ano encontro o conteúdo destinado ao tema "Participação Social", onde se discute questões do voto em uma

democracia, eleições, mulheres na política, associação de moradores, sindicatos e direito à greve. A seguir seguem elencadas algumas imagens trazidas neste capítulo e textos explicativos sobre alguns temas que fazem relação com os estes assuntos.

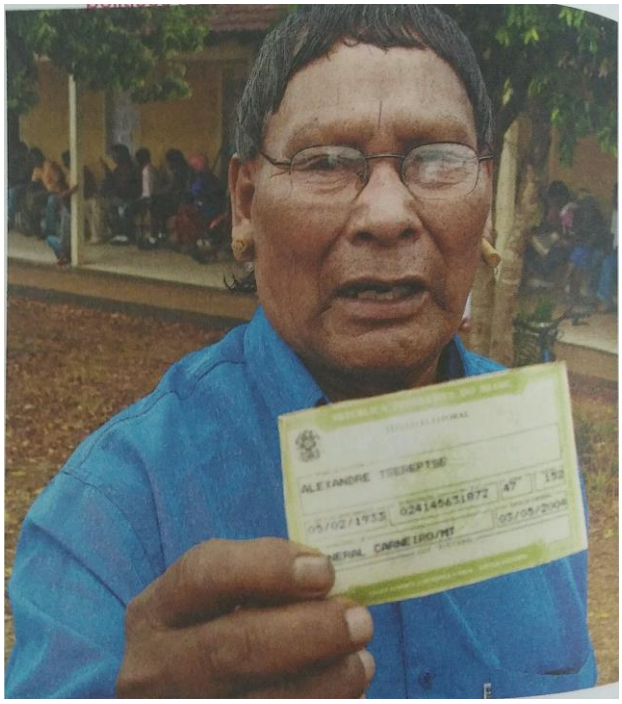
As primeiras imagens a seguir trazem significados discursivos com relação às mulheres e indígenas na esfera política do país, são mostrados sujeitos (idosa e indígena) em situação de inserção nas eleições e a presidenta Dilma Rousseff, que rompe com a tradição de unicamente homens ocupando a posição de presidentes da república. Além destas, Carlota de Queiroz, primeira mulher a se candidatar ao cargo na política brasileira.

Figura 53 – Eleitora




Fonte: AOKI, 2013, p. 148

Figura 55 – Eleitor indígena




Fonte: AOKI, 2013, p. 150

Figura 56 – Dilma Rousseff

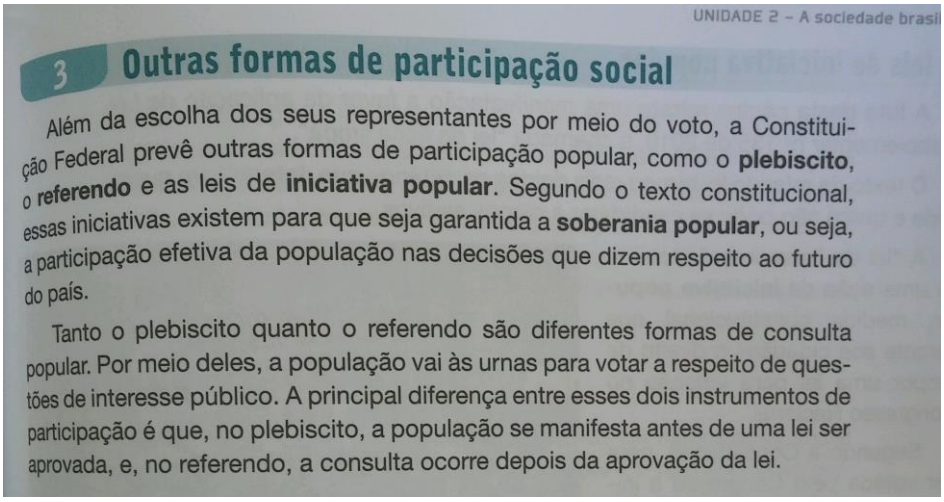
Fonte: AOKI, V, 2013, p. 152

Figura 57 – Carlota Pereira de Queiroz

Fonte: AOKI, 2013, p. 152

O texto que pode ser lido na Figura 58 expõe que fazer parte da política não é papel exclusivo de quem trabalha diretamente nestes cargos e ocupa papéis públicos, mas que existem diversas formas de participação social com a finalidade de expressão política, luta e/ou resistência. Além disso, o livro alerta para a inserção de grupos historicamente inferiorizados e marginalizados na esfera política, como as mulheres e indígenas.

Figura 58 – Outras formas de participação social



UNIDADE 2 – A sociedade brasil

## 3 Outras formas de participação social

Além da escolha dos seus representantes por meio do voto, a Constituição Federal prevê outras formas de participação popular, como o **plebiscito**, o **referendo** e as leis de **iniciativa popular**. Segundo o texto constitucional, essas iniciativas existem para que seja garantida a **soberania popular**, ou seja, a participação efetiva da população nas decisões que dizem respeito ao futuro do país.

Tanto o plebiscito quanto o referendo são diferentes formas de consulta popular. Por meio deles, a população vai às urnas para votar a respeito de questões de interesse público. A principal diferença entre esses dois instrumentos de participação é que, no plebiscito, a população se manifesta antes de uma lei ser aprovada, e, no referendo, a consulta ocorre depois da aprovação da lei.

Fonte: AOKI, 2013, p. 153

O conhecimento a respeito dos modos de expressão política de luta por direitos pode ser desconhecido e inacessível a muitos sujeitos da EJA, por isso, considero relevante o trabalho com esta temática e a clareza destas informações para trazer e propor um movimento de reconhecimento e busca por direitos e desejos de ascensão social, emancipação e melhores condições de vida. Exemplos disso podem ser ilustrados pelas Figuras 59 e 60, por meio de plebiscito e do orçamento participativo.

Figura 59 – Eleitores em plebiscito

Fonte: AOKI, 2013, p. 153

Figura 60 – Orçamento participativo

**Orçamento participativo**

No âmbito municipal, a escolha dos seus representantes nos poderes Executivo e Legislativo é a principal maneira de os cidadãos exercerem sua cidadania e participarem das decisões que dizem respeito ao futuro da comunidade onde vivem. Além das eleições, no entanto, um importante instrumento de participação social é o **orçamento participativo**.

Por meio desse instrumento, os munícipes são convidados a participar de reuniões com representantes da prefeitura, onde poderão manifestar sua opinião a repeito da destinação das verbas públicas.

O orçamento participativo permite que os cidadãos decidam, por exemplo, se uma região do município receberá benefícios como a construção ou reforma de escolas e hospitais, investimentos em saneamento básico etc.



▲ Cartaz da campanha do Orçamento Participativo de Belo Horizonte.

Fonte: AOKI, 2013, p. 155

A partir da análise feita sobre o livro do 8º ano, a partir dos textos, imagens, gráficos e charges, infiro que a Diversidade Cultural estava implícita das seguintes maneiras:

a) O conteúdo tratado no capítulo, sobretudo no que trata da participação social na política do país, não faz parte do currículo prescrito (conteúdo obrigatório) sobre o que a editora deva impreterivelmente discutir no LD. Na coleção “Saberes da vida, saberes da escola”, por exemplo, este conteúdo não está contemplado, no entanto, o assunto é pertinente e relevante ao cotidiano dos cidadãos, diz respeito aos seus direitos e deveres em face de um país democrático, bem como da influência da micropolítica do cotidiano (TIBURI; HERMANN, 2014) sobre o Estado, sobre o trabalho, sobre as leis, sobre a escola, sobre o município etc.

b) O conteúdo e suas imagens contemplam as mulheres em seu protagonismo e não as mostra na intenção de dar uma mínima visibilidade.

c) Foi trazida para debate a questão do voto de analfabetos, jovens entre 16 e 18 anos, idosos acima dos 60 anos, indígenas (Figura 55), participação popular no orçamento participativo e grevistas em busca de melhores condições de trabalho em seu direito à greve. Todas estas questões não seguem o fluxo de uma perspectiva cultural elitista, mas demonstram que cabe à Educação e ao currículo escolar, neste caso em relação aos alunos da EJA, a problematização, apresentação, discussão e reflexão dos temas que dizem respeito a sua cultura, a sua vida, a seu protagonismo em seu bairro, cidade e país, a sua história de vida.

A Diversidade Cultural foi identificada neste capítulo com uma abordagem de entrelinhas, em que foi necessário refletir acima de tudo que foi observado para chegar a este pensamento. Em outros conteúdos com suas diferentes linguagens nesta coleção, entretanto, não consegui chegar a esta mesma conclusão, pois percebi diversas fragilidades no que se refere à ideia de Diversidade Cultural, como, por exemplo, nos conteúdos relacionados à população brasileira, meio urbano, rural, regiões do Brasil, movimentos migratórios, produção de alimentos etc.

Penso que a abordagem clichê através das diferentes linguagens apresentadas pelo LD acaba indo na contramão da Diversidade Cultural, pois encobre a pluralidade de possibilidades sobre modos de ser, modos de viver, modos de ver a cidade, modos de ver o campo. Encontrei em alguns momentos imagens-clichês e textos-clichês sobre conteúdos que poderiam ser desenvolvidos com mais profundidade e menos superficialidade.

Por isto posso dizer que a Diversidade Cultural não pode ser vista de modo totalitário: está ou não está presente nesta ou naquela coleção de livros didáticos? Mas deve ser cuidadosamente buscada em cada meandro de cada temática, cada imagem, cada fotografia, cada mapa, cada texto explicativo, jornalístico, cada poema, letra de música etc., como foi feito em cima de cada uma das duas coleções analisadas até este momento.

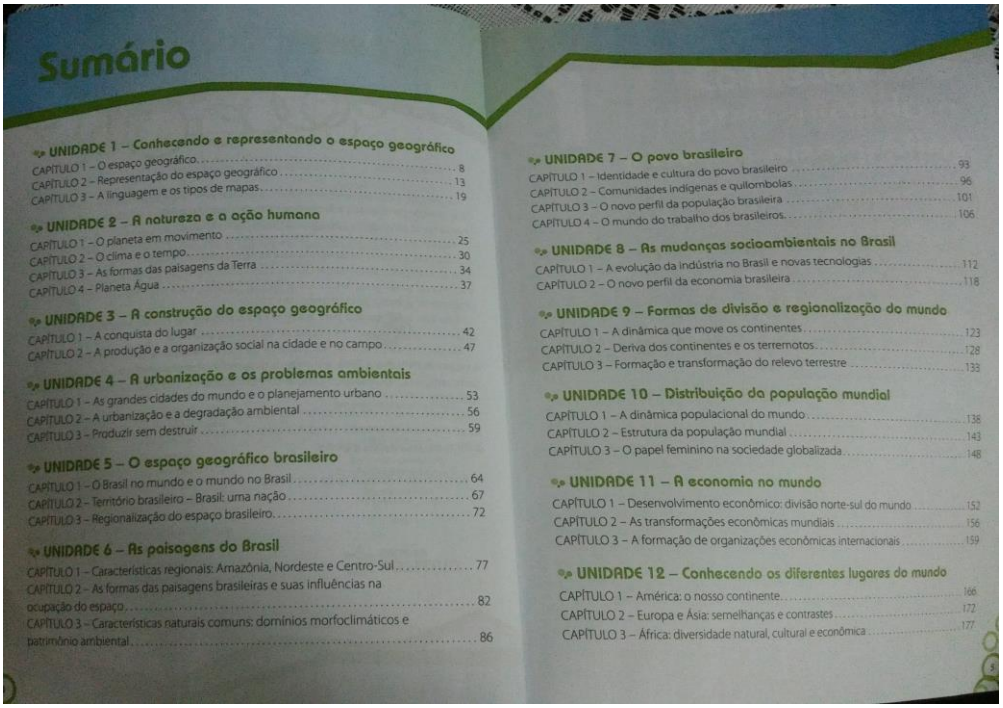
É possível afirmar que foi encontrado e não encontrado a Diversidade Cultural em ambas coleções (“Saberes da vida, saberes da escola” e “EJA Moderna”) até esta altura da pesquisa. Em certas passagens e fragmentos dos livros ela estava explícita, em outras implícita e em outras oculta ou inexistente. Por este motivo, acredito que a abordagem de cada um dos livros analisados deve ser repensada e superada pelo professor e, se possível, pelo leitor. Desejo que cada estudante e professor consiga movimentar seu pensamento em cima do livro, que coletivamente seja possível debater sobre cada elemento que compõe os LDs, inclusive seus discursos que antecederam sua própria produção.

Acredito que por si só, o livro didático não propõe este movimentar de pensamentos que reoriente sua abordagem. É necessário o estímulo da coletividade, do grupo, da prática pedagógica do professor. A Diversidade Cultural não foi explorada, ela está adormecida, às vezes sonambulando e talvez em algum momento do futuro desperte para ser escancarada e se tornar um novo clichê a ser movimentado.

## 6.3ANÁLISE DA COLEÇÃO ALCANCE EJA

O exemplar obtido da Coleção “Alcance EJA” (Editora Positivo) consiste em um único volume da componente curricular Geografia destinado para os anos finais do ensino fundamental da EJA. Diferentemente das duas coleções já analisadas, esta não se divide pelos anos (sexto, sétimo, oitavo e nono), mas por dezesseis unidades temáticas que por sua vez são divididas em capítulos. O sumário deste livro pode ser visto nas Figuras 62 e 63.

Figura 62 – Sumário “Alcance EJA”



Sumário

UNIDADE 1 – Conhecendo e representando o espaço geográfico
CAPÍTULO 1 – O espaço geográfico ..... 8
CAPÍTULO 2 – Representação do espaço geográfico ..... 13
CAPÍTULO 3 – A linguagem e os tipos de mapas ..... 19

UNIDADE 2 – A natureza e a ação humana
CAPÍTULO 1 – O planeta em movimento ..... 25
CAPÍTULO 2 – O clima e o tempo ..... 30
CAPÍTULO 3 – As formas das paisagens da Terra ..... 34
CAPÍTULO 4 – Planeta Água ..... 37

UNIDADE 3 – A construção do espaço geográfico
CAPÍTULO 1 – A conquista do lugar ..... 42
CAPÍTULO 2 – A produção e a organização social na cidade e no campo ..... 47

UNIDADE 4 – A urbanização e os problemas ambientais
CAPÍTULO 1 – As grandes cidades do mundo e o planejamento urbano ..... 53
CAPÍTULO 2 – A urbanização e a degradação ambiental ..... 56
CAPÍTULO 3 – Produzir sem destruir ..... 59

UNIDADE 5 – O espaço geográfico brasileiro
CAPÍTULO 1 – O Brasil no mundo e o mundo no Brasil ..... 64
CAPÍTULO 2 – Território brasileiro – Brasil: uma nação ..... 67
CAPÍTULO 3 – Regionalização do espaço brasileiro ..... 72

UNIDADE 6 – As paisagens do Brasil
CAPÍTULO 1 – Características regionais: Amazônia, Nordeste e Centro-Sul ..... 77
CAPÍTULO 2 – As formas das paisagens brasileiras e suas influências na ocupação do espaço ..... 82
CAPÍTULO 3 – Características naturais comuns: domínios morfoclimáticos e patrimônio ambiental ..... 86

UNIDADE 7 – O povo brasileiro
CAPÍTULO 1 – Identidade e cultura do povo brasileiro ..... 93
CAPÍTULO 2 – Comunidades indígenas e quilombolas ..... 96
CAPÍTULO 3 – O novo perfil da população brasileira ..... 101
CAPÍTULO 4 – O mundo do trabalho dos brasileiros ..... 106

UNIDADE 8 – As mudanças socioambientais no Brasil
CAPÍTULO 1 – A evolução da indústria no Brasil e novas tecnologias ..... 112
CAPÍTULO 2 – O novo perfil da economia brasileira ..... 118

UNIDADE 9 – Formas de divisão e regionalização do mundo
CAPÍTULO 1 – A dinâmica que move os continentes ..... 123
CAPÍTULO 2 – Deriva dos continentes e os terremotos ..... 128
CAPÍTULO 3 – Formação e transformação do relevo terrestre ..... 133

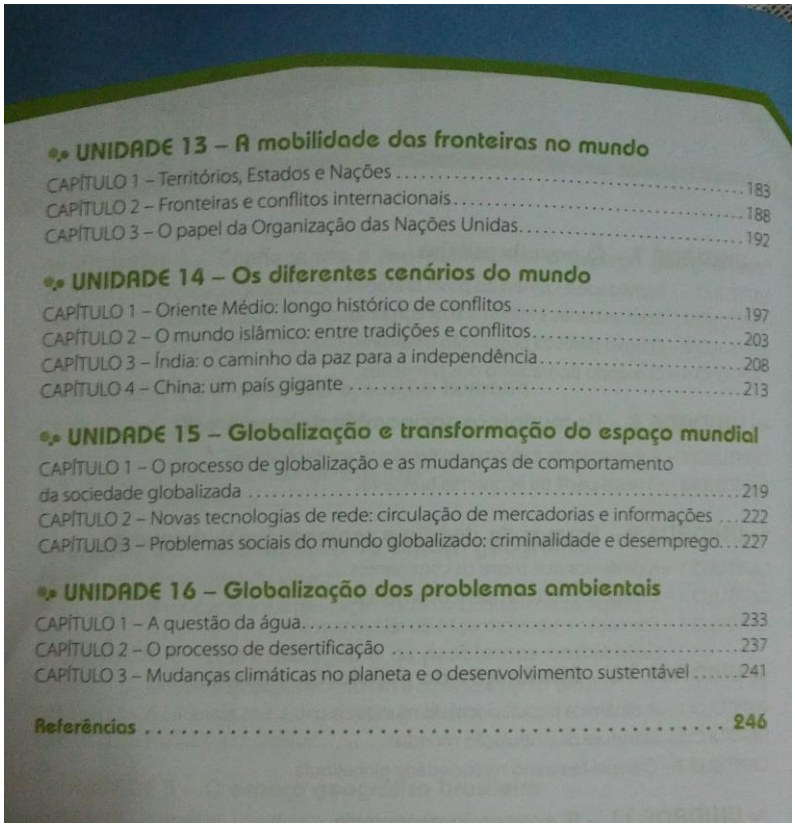
UNIDADE 10 – Distribuição da população mundial
CAPÍTULO 1 – A dinâmica populacional do mundo ..... 138
CAPÍTULO 2 – Estrutura da população mundial ..... 143
CAPÍTULO 3 – O papel feminino na sociedade globalizada ..... 148

UNIDADE 11 – A economia no mundo
CAPÍTULO 1 – Desenvolvimento econômico: divisão norte-sul do mundo ..... 152
CAPÍTULO 2 – As transformações econômicas mundiais ..... 156
CAPÍTULO 3 – A formação de organizações econômicas internacionais ..... 159

UNIDADE 12 – Conhecendo os diferentes lugares do mundo
CAPÍTULO 1 – América: o nosso continente ..... 166
CAPÍTULO 2 – Europa e Ásia: semelhanças e contrastes ..... 172
CAPÍTULO 3 – África: diversidade natural, cultural e econômica ..... 177

Fonte: GRITTEM, S., 2013, p. 4-5

Figura 63 – Sumário “Alcance EJA”



UNIDADE 13 – A mobilidade das fronteiras no mundo
CAPÍTULO 1 – Territórios, Estados e Nações ..... 183
CAPÍTULO 2 – Fronteiras e conflitos internacionais ..... 188
CAPÍTULO 3 – O papel da Organização das Nações Unidas ..... 192

UNIDADE 14 – Os diferentes cenários do mundo
CAPÍTULO 1 – Oriente Médio: longo histórico de conflitos ..... 197
CAPÍTULO 2 – O mundo islâmico: entre tradições e conflitos ..... 203
CAPÍTULO 3 – Índia: o caminho da paz para a independência ..... 208
CAPÍTULO 4 – China: um país gigante ..... 213

UNIDADE 15 – Globalização e transformação do espaço mundial
CAPÍTULO 1 – O processo de globalização e as mudanças de comportamento da sociedade globalizada ..... 219
CAPÍTULO 2 – Novas tecnologias de rede: circulação de mercadorias e informações ..... 222
CAPÍTULO 3 – Problemas sociais do mundo globalizado: criminalidade e desemprego ..... 227

UNIDADE 16 – Globalização dos problemas ambientais
CAPÍTULO 1 – A questão da água ..... 233
CAPÍTULO 2 – O processo de desertificação ..... 237
CAPÍTULO 3 – Mudanças climáticas no planeta e o desenvolvimento sustentável ..... 241

Referências ..... 246

Fonte: GRITTEM, S., 2013, p. 6

As primeiras seis unidades analisadas neste livro não apresentaram referência à Diversidade Cultural. Além disso, não considero pertinente trazer todos os conteúdos em seus detalhes, apenas alguns pontos destacados que se assemelham com uma ou a outra coleção já analisada:

a) Há predomínio de imagens aéreas, de paisagens naturais ou, ainda mais predominantemente, urbanas ou rurais, pouco se encontra imagens de pessoas.

b) Grande parte das imagens é composta por mapas tradicionais.

c) Em comparação as coleções anteriores há menos diversificação de linguagens, em sua maior parte encontro mapas, gráficos, imagens e textos explicativos.

d) Não perde o caráter enciclopédico das outras coleções: diversos conteúdos aglomerados em poucas páginas, ou seja, o mesmo currículo da Educação Básica Regular encaminhado ao da EJA, sem se considerar todas as profundas diferenças entre o público, o tempo de curso e as especificidades do espaço e da dinâmica própria desta modalidade.

Opto por trazer a Unidade 7 denominada “O povo brasileiro”, em que explicitamente é trabalhada a questão da Identidade, Cultura e Pluralidade. Desse modo se pode abstrair a ideia de Diversidade Cultural entendida e veiculada pelo LD. Busco analisar se esta categoria trazida pela coleção possui a abordagem que defendo nesta dissertação.

Figura 64 – Abertura da unidade 7: O povo brasileiro

Fonte: GRITTEM, 2013, p. 92

De acordo com o que se pode observar na abertura da unidade 7 por meio da Figura 64 desta dissertação, a cultura é retratada como sendo composta por características típicas de cada região brasileira. Do mesmo modo que as coleções já analisadas, a compreensão deste conceito está ligada a padrões comuns de um grande grupo de pessoas, como é o caso da população que reside em uma região, que por sua vez é composta por estados e diversas cidades.

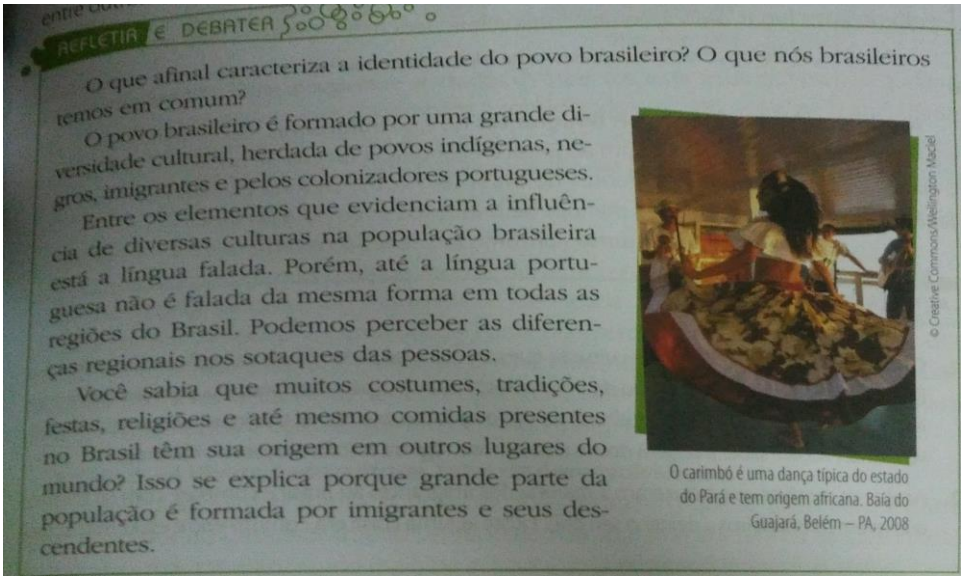
Na página 93 é possível identificar novamente a ideia de cultura no texto que diz:

> Mas como é formada a identidade cultural de um povo? A identidade cultural de um povo é um processo dinâmico, de construção permanente, representada pelas relações entre indivíduos e grupos. Envolve o compartilhamento de patrimônios comuns, como a língua, a religião, as artes, o trabalho, os esportes, as festas, entre outros (GRITTEM, 2013, p. 93).

Noto que existe uma apresentação e definição deste conceito de modo mais objetivo que as outras coleções analisadas. O fato de se afirmar que a identidade cultural de um povo é um processo dinâmico de construção permanente dá maior abertura à possibilidade de protagonismo dos sujeitos na cultura. Ainda que se esteja falando de identidade cultural e não propriamente da Cultura.

A ideia de Cultura defendida pelo LD fica mais clara na última frase, onde é dito, com outras palavras, que a identidade cultural diz respeito a elementos comuns da vida das pessoas, como língua, religião, artes, trabalho etc. Esta última parte acaba retificando, limitando, as potencialidades do cotidiano de qualquer sujeito que deseja desconstruir a cultura em que se sente inserido. Acredito que a compreensão de Cultura, enquanto uma instância abrangente que engloba uma grande diversidade de pessoas com características comuns, não é capaz de compreender a Diversidade Cultural, enquanto fenômeno essencialmente humano e social, que diz respeito ao sujeito e não às normas sociais. Tal concepção do LD em questão se reafirma na Figura 65:

Figura 65 – Refletir e debater: carimbó



REFLETIR E DEBATER

O que afinal caracteriza a identidade do povo brasileiro? O que nós brasileiros temos em comum?

O povo brasileiro é formado por uma grande diversidade cultural, herdada de povos indígenas, negros, imigrantes e pelos colonizadores portugueses.

Entre os elementos que evidenciam a influência de diversas culturas na população brasileira está a língua falada. Porém, até a língua portuguesa não é falada da mesma forma em todas as regiões do Brasil. Podemos perceber as diferenças regionais nos sotaques das pessoas.

Você sabia que muitos costumes, tradições, festas, religiões e até mesmo comidas presentes no Brasil têm sua origem em outros lugares do mundo? Isso se explica porque grande parte da população é formada por imigrantes e seus descendentes.

© Creative Commons/Wellington Maciel

O carimbó é uma dança típica do estado do Pará e tem origem africana. Baía do Guajará, Belém – PA, 2008

Fonte: GRITTEM, 2013, p. 93

Eis a concepção de Diversidade Cultural trazida nesta coleção: a mistura de povos indígenas, negros, imigrantes e colonizadores portugueses. Ou seja, cada um destes representa uma Cultura, o resultado desta soma é a Diversidade Cultural.

Na Figura 65 é possível notar uma imagem-clichê representativa dos conceitos em questão: Cultura e Diversidade Cultural.

Na Figura 66 a Diversidade é trazida de modo enfático, o que não ocorreu nas demais coleções:

Figura 66 – Diversidade

DIVERSIDADE

Diversidade no Brasil

A diversidade no Brasil é marcante em todos os aspectos, e com sua cultura não poderia ser diferente. A diversidade cultural também é considerada um patrimônio da humanidade e fator de desenvolvimento. Confira os artigos 1 e 3 da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, elaborada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura):

**Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade**

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

**Artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento**

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

95

Fonte: GRITTEM, 2013, p. 95

O texto que segue a imagem composta por seis fotografias de rostos de brasileiras/os (Figura 66) mostra a Diversidade Cultural como patrimônio da humanidade e fator de desenvolvimento. Até aqui posso afirmar que há uma valorização deste conceito, que, em comparação com as outras coleções, percebo que houve maior atenção e discussão desta categoria, até na intenção de buscar amparo em fontes bem estabelecidas sobre este tema, como a UNESCO.

Apesar desta constatação, não estou de acordo com as informações trazidas pelo LD, pois não compreendo a Diversidade Cultural como necessária ao gênero humano, pois ela é intrínseca a este. Não a vejo como patrimônio da humanidade, mas como fenômeno da humanidade. Concordo sim que a Cultura adquire diferentes formas através do tempo e do espaço, naturalmente.

Vê-la como fator de desenvolvimento econômico talvez seja omitir e até negar tantas lutas e movimentos em busca do reconhecimento e respeito às diferenças. Afinal, ainda há valorização do comum, da homogeneidade e do padrão. Se a Diversidade Cultural fosse mesmo um fator de desenvolvimento acredito que não seria necessário estar presente em forma de resoluções, pareceres, parâmetros curriculares, para que fosse um tema mais problematizado e respeitado em salas de aula e nas diversas esferas da vida cotidiana.

No capítulo 3 da Unidade 7 encontra-se o título “O novo perfil da população brasileira”, denominação que já remete à ideia de padronização, de busca por um perfil, em detrimento da pluralidade. Se a população brasileira é plural e diversa, como é possível reconhecer um perfil, um novo perfil?

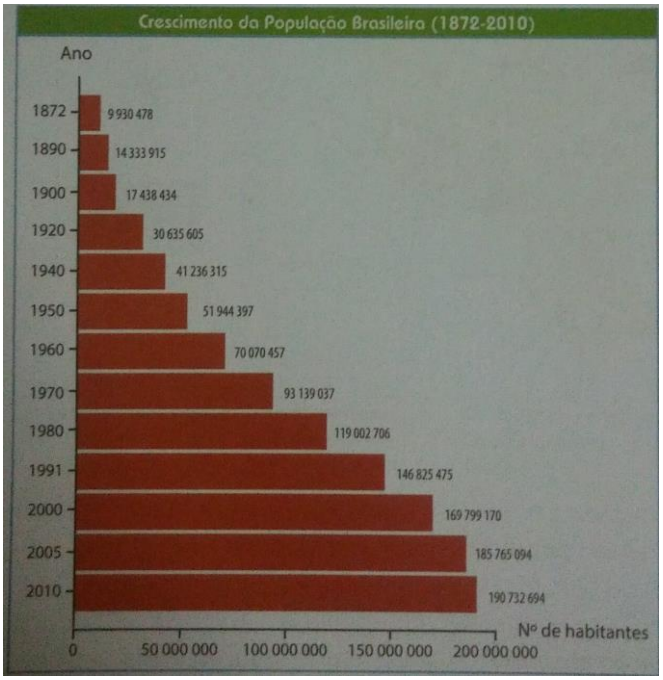
De início encontro a discussão voltada ao mapa que apresenta a densidade demográfica do país. Em seguida são definidos os termos “populoso”, “povoado” e “população absoluta”.

Figura 67 – Brasil: densidade demográfica

Fonte: GRITTEM, 2013, p. 101

A segunda página do capítulo introduz o assunto do crescimento da população brasileira, trazendo consigo um gráfico que comprova a diminuição da taxa de fecundidade nos últimos tempos.

Figura 68 – Crescimento da população brasileira



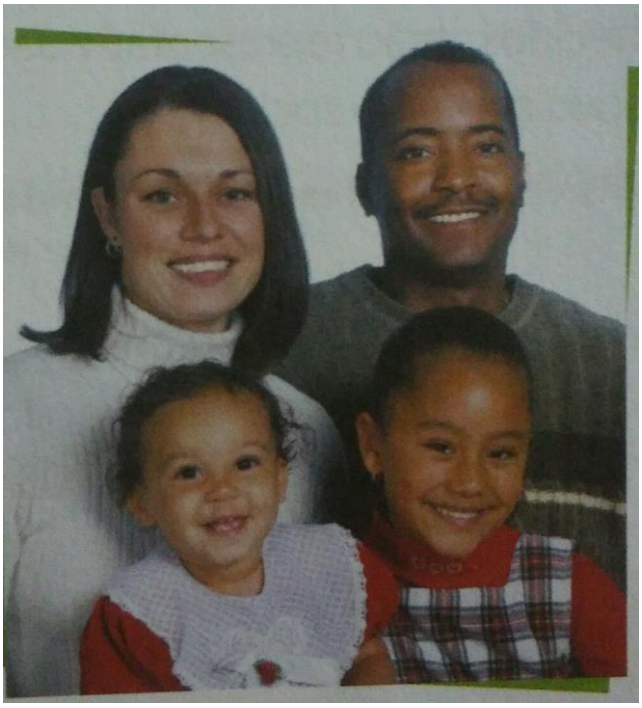

Fonte: GRITTEM, 2013, p. 102

Na página seguinte encontro as primeiras imagens com pessoas do capítulo, que ilustram a comparação de uma família antiga (datada de 1910) com uma atual. Se faz jus ao título do capítulo: “Novo perfil da população brasileira”. O perfil da população brasileira pode até ser diverso nas cores da pele, mas não apresentam a verdadeira diversidade, pois é ocultado um enredo de famílias que não existem porque grande parte da população não quer formá-la. Se exclui as famílias que não têm filhos, as famílias de mãe e filho somente, de pais de mesmo sexo, de sujeitos com algum tipo de deficiência.

Figura 69 – Antiga família brasileira

Fonte: GRITTEM, 2013, p. 103

Figura 70 – Família atual brasileira



Fonte: GRITTEM, 2013, p. 103

Enquanto as coleções anteriores analisadas preferiram não discutir a diversidade no modo de constituir as famílias, de possuir ou não algum tipo de deficiência, no modo de reconhecer gênero, sexualidade, nas pluralidades de ser, de viver, de se expressar, esta coleção estabelece o perfil dos brasileiros.

## 6.4 CONSIDERAÇÕES DE ENCERRAMENTO DAS ANÁLISES

Para encerrar a parte empírica da pesquisa, posso afirmar que as três coleções analisadas trazem uma noção de Diversidade Cultural, entretanto, é distinta da categoria como a compreendo, ou seja, através da perspectiva dos Estudos Culturais.

Nenhuma das coleções apresenta uma abordagem que efetue uma ruptura ou uma movimentação dos clichês que permeiam os conteúdos de Geografia. Não identifiquei discussões sobre identidade de gênero ou orientação sexual, pessoas com deficiência e sua atuação na sociedade nos conteúdos que lidam com a população brasileira.

Algumas características gerais saltam aos olhos em cada uma das coleções:

a) Em “Saberes da vida, saberes da escola” é apresento em diferentes momentos o protagonismo de figuras brasileiras (homens e mulheres) nas artes, na literatura e na ciência.

b) Na mesma coleção pouco se observa de imagens contendo pessoas representadas, apesar dos conteúdos retratarem em sua maioria temas sociais. Quando se traz tais imagens, a maior parte dos sujeitos veiculados são pessoas do sexo masculino.

c) Esta mesma coleção busca ser interdisciplinar englobando diferentes disciplinas em unidades em comum, entretanto a abordagem que feita na componente curricular Geografia é conteudista e algumas vezes superficial, como, por exemplo, no conteúdo que trata de migrações.

d) No capítulo intitulado “Brasil multicultural” trata-se de uma multiplicidade cultural ligada tão somente às grandes etnias que compõem o território brasileiro: africanos, indígenas e europeus. Fala-se sobre o racismo e a importância em combatê-lo.

e) A representação de sujeitos americanos trazidos em fotografias estão em sintonia com clichês, as imagens, ainda que fotografias reais, são constituídas antes de qualquer coisa por verdades que compõem discursos.

f) Na “EJA Moderna”, prevalece uma concepção de cultura aliada às características de grupos étnicos bem como seus rituais, festejos, crenças religiosas etc. É defendido que a Cultura e Identidade brasileiras são formadas por um conglomerado de “culturas” que habitam no Brasil, como parte de uma destas

culturas, o livro ilustra esta concepção com imagens de homens com indumentárias folclóricas comemorando um festejo.

g) Nesta coleção há uma presença marcante de imagens e textos apologéticos à esfera militar brasileira.

h) É trazido o assunto da participação social na política formal brasileira, com o voto de analfabetos, indígenas, jovens e idosos, com plebiscitos, além de outras formas de reivindicações dos direitos dos trabalhadores. Além disso, as fotografias neste livro também dão visibilidade às mulheres, por exemplo, com imagens da ex-presidenta da república Dilma Roussef, de uma idosa votando etc.

i) Na “Alcance EJA”, a Cultura é compreendida no contexto brasileiro pela caracterização de cada região. A compreensão deste conceito está ligada a padrões comuns de um grande grupo de pessoas.

j) O livro lida com o conceito de Cultura, Identidade Cultural, Diversidade Cultural objetivamente e explicitamente definindo o que significa cada um destes termos.

k) A Diversidade Cultural é trazida como a mistura de povos (indígenas, negros, imigrantes e portugueses). A imagem deste conceito consiste em uma dança com trajes típicos, ou seja, uma representação folclórica da Cultura e uma imagem-pensamento-clichê das categorias: Cultura e Diversidade Cultural.

l) A Diversidade Cultural é trazida amparada em textos da UNESCO, vista como necessária ao gênero humano, patrimônio da humanidade e fator de desenvolvimento.

m) O livro trouxe o “novo perfil do povo brasileiro” com a finalidade de apresentar o tema do crescimento da população, envelhecimento, densidade demográfica. O assunto foi ilustrado com a antiga família brasileira (com muitos filhos) e a atual família brasileira (com poucos filhos). Tal ideia de apresentar um perfil de família é vista por mim como uma contramão da Diversidade Cultural. Não acredito na existência de um perfil de pessoa, aluno, filho, mãe, professor/a, nem família.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Diversidade Cultural refere-se à essência do fenômeno humano de existir no espaço geográfico. Existir diz respeito aos modos de ser e atuar no mundo vivido e experimentado pelos humanos. A cultura, alinhada à perspectiva dos Estudos Culturais é tudo aquilo que o sujeito constrói na sociedade e que, portanto, não é de sua natureza biológica. Cultura é o que difere os seres humanos dos animais. Agir de acordo com o pensamento, emoções, normas sociais são características do cotidiano humano que constituem a Cultura.

De acordo com Hall (1997) não existe a Cultura, ou uma Cultura, existem culturas. As culturas coexistem em uma relação horizontal, umas com as outras, na qual constantemente são conferidos ilusoriamente graus de hierarquia entre elas. Tanto no senso comum quanto em esferas intelectuais é comum haver certa referência às culturas consideradas superiores, geralmente pensada enquanto instância estática e imóvel que possui e é possuidora de todo um continente, como é o caso da suposta “cultura europeia”.

Acredito que todo sujeito tem protagonismo em sua cultura. Por este motivo não é possível pensar de uma forma que não considere esta categoria como sendo de caráter agenciável, instável, fluido, dinâmico que é produzido a cada instante, sobretudo na era informacional em que vivemos, pois a influência das palavras, dos discursos, das ações, das imagens e das propagandas tangem as culturas, de modo a reinventá-las, construí-las, desconstruí-las, moldá-las e ressignificá-las.

Paulo Freire (1963) foi relacionado, neste trabalho, com os Estudos Culturais em seus escritos, pois seu pensamento, no que se refere à cultura, se assemelha sobremaneira aos autores britânicos fundadores desta abordagem (EC). Encontro pontos principais da concepção cultural que convergem em Freire e Hall: a cultura é considerada por ambos como criação humana, como ação social, ambos atribuem à cultura uma dimensão popular e democrática que até então se desconhecia ou se desvalorizava. Ambos reconhecem em todas as classes sociais o mesmo pertencimento a determinada cultura e a mesma produção dinâmica e complexa desta. Ressalto assim o pensamento de ambos em convergência com mudança da concepção de Cultura enquanto atributo, artefato, objeto, para a de ação. Concomitantemente e em consequência desta nova perspectiva, está a não estabilidade nem concretude da própria concepção de Cultura. Se ela está

alicerçada ao movimento, à ação, jamais poderemos atribuí-la um ponto final, uma estagnação. As culturas constituem e compõem a Diversidade Cultural. Não há uma cultura que seja o símbolo, ou o arquétipo da Diversidade Cultural, isto significaria confrontá-la a algum nível de hierarquização cultural.

A abordagem a qual me ancoro nesta discussão é a dos Estudos Culturais em Educação, que surgem no século passado como um campo de estudo e de pesquisa ligado a uma nova forma de pensar a Cultura. É alterada a perspectiva predominante e unânime até então, histórica e cultural, de compreensão da Cultura, ou seja, a partir das elites, da alta classe, nos níveis mais elevados da hierarquia inglesa. Compreensão de que a Cultura é um bem de privilégio de grupos enriquecidos. Este campo de estudo reconhece a Cultura como pertencente a todos e promove a interdisciplinaridade em sua esfera teórica e até mesmo política como fator de cientificidade.

A Diversidade Cultural sob a perspectiva dos Estudos Culturais no âmbito da educação, sobretudo no sistema escolar brasileiro, pode ser relacionada objetivamente com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, que busca suprir a escolarização do ensino fundamental e médio para todos aqueles que em idade escolar obrigatória não concluíram estas etapas. Realizo esta aproximação.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica que possui diretrizes e normativas próprias devido a suas particularidades e especificidades, o que lhe confere importantes e profundos diferenciais em relação às demais modalidades (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação especial). Dentre tais especificidades estão o perfil dos alunos: trabalhadores, oriundos das periferias e do campo (ALTHOF; MARTINS FILHO, 2016), com diferentes trajetórias, carregam consigo experiências de vida que lhes diferenciam das crianças que compõem o alunado da educação infantil e ensino fundamental.

Outro diferencial é a diversidade dos sujeitos, afinal, não existe relação entre faixa etária e seriação (ano escolar, na atualidade). A exigência para inscrição na EJA é a idade mínima de quinze anos para ingresso no ensino fundamental e de dezoito anos para ensino médio (BRASIL, 2000), o que confere as turmas, desta modalidade, a pluralidade de fases de vida. Com isso, a prática docente deve estar inteiramente voltada a um público jovem e adulto, plural e trabalhador, diferente da prática pedagógica que acontece com a faixa etária da educação escolar obrigatória (7 aos 14 anos).

De acordo com Arroyo (2006), a história da própria EJA está ligada a uma trajetória de luta, de busca pela escolarização que leve à emancipação e não à regulação, que é a educação que acontece nas modalidades regulares.

Neste sentido, o ensino de Geografia em concordância com a educação geográfica tem a potencialidade de corroborar no processo de emancipação intelectual, de desenvolvimento no processo de escolarização e aprendizagem. A educação geográfica quando alinhada ao público da EJA pode promover o pensamento autêntico e reflexivo, além do diploma de conclusão do ensino fundamental e médio, da qual muitas vezes estes sujeitos estão em busca.

Os livros didáticos para EJA fazem parte do currículo desta modalidade, quando são pensados os materiais que compõem o espaço escolar e também as práticas pedagógicas que se voltam a este público. Neste sentido, utilizo de livros didáticos de Geografia produzidos e distribuídos pelo PNLD EJA 2014 para buscar aquilo que era veiculado sobre Diversidade Cultural.

Devo ressaltar alguns aspectos sobre a produção e ampla distribuição de livros didáticos pelo PNLD e PNLD EJA, tais quais: a democratização do acesso a este material, que chega gratuitamente ao consumidor final, a possibilidade de escolha da coleção que mais agradar ao professor, por último, a limitação que estes LDs possuem devido a critérios de produção estabelecidos pelo Estado, avaliação dos pareceristas e a seleção dos professores – pela coleção – que é em relação apenas aqueles livros aprovados em um processo seletivo anterior. Isto significa que a definição do PNLD, sobre o que deve ser veiculado por este material, qual modo de pensar e qual o discurso prevalece, é soberana.

O livro didático ainda é o recurso mais utilizado pelos professores das escolas públicas da educação básica. Isto não significa que é utilizado por ter boa qualidade, na opinião dos professores, mas porque muitas vezes é o único instrumento de apoio a prática pedagógica.

Costella (2017) centra sua reflexão na prática pedagógica do professor que deve ser orientada pelos seus estudantes, a partir de seus estudantes. Esta autora afirma que os professores não aplicam o que aprenderam, não resolvem problemas e concertam produtos para devolvê-lo ao cliente, eles lapidam, pensam e desconstroem o que aprenderam na universidade para ensinar seus estudantes a aprender. O conhecimento não é o produto do trabalho docente, mas sim dos alunos.

Gabrelon e Silva (2017) relacionam a origem da função referencial do livro didático no Brasil, utilizado enquanto manual didático, ao século XVIII, quando este material era a base do professor devido sua precária formação teórica. É sabido que ainda nos dias atuais existem lacunas e fragilidades na esfera formativa de professores. Há também escassez nas escolas, em diversas localidades brasileiras, de recursos para uma maior diversificação dos métodos pedagógicos e fontes de informação. Por este motivo considero importante que os livros didáticos não se limitem a conter um aglomerado de informações.

O último capítulo desta dissertação concentrou-se na pesquisa empírica destinada à análise de três coleções de livros didáticos de Geografia para EJA. Busquei a categoria da Diversidade Cultural nos conteúdos veiculados através das diferentes linguagens que compõem este material. Verifiquei se este conceito foi trabalhado nos LD e de que modo foi abordado.

A metodologia que utilizei na análise do conteúdo dos materiais pesquisados foi a Teoria Queer, o que me deu subsídios para desnaturalizar aquilo que está sendo veiculado, seja por texto visual, seja por textos explicativos em escrito. Busquei pensar, ao observar as páginas dos livros didáticos, até qual ponto temos elementos naturais, ou seja, dados pela natureza, e quais desdobramentos são frutos da cultura e da história da humanidade, por exemplo: o que há de natural na configuração familiar? E de cultural e histórico? Estes questionamentos me levaram a análise presente no último capítulo.

Devido a presença de inúmeros elementos culturais, muito mais que naturais, e próximos aquilo que estamos acostumados a ver nas diversas esferas vivenciadas no dia-a-dia, chego ao clichê, um conceito proposto por Deleuze (2006) que sugere esta categoria enquanto aquilo que permeia até mesmo um quadro em branco antes que a obra propriamente se inicie. O clichê me ajudou na visualização das “imagens em branco”, o que está presente na ideia de família, cidade, Brasil...? Os livros didáticos não são materiais isentos de concepções políticas, sociais e morais, pelo contrário, veiculam discursos que podem soar como inexistentes sob pontos de vista imaturos intelectualmente.

As coleções que utilizei na pesquisa foram das editoras Ática; Moderna e Positivo, distribuídas através do PNLD EJA 2014, denominadas respectivamente “Saberes da vida, saberes da escola”, “EJA Moderna” e “Alcance EJA”. Os resultados da análise realizada serão apresentados na mesma ordem, por coleção.

Genericamente é possível afirmar que as três coleções analisadas apresentam uma noção de Diversidade Cultural, esta categoria é trabalhada explicitamente em todas as coleções pesquisadas nos conteúdos que lidam com a população brasileira. O conceito que é trazido é distinto daquele que defendo. Todos os livros buscam tratar sobre a cultura, a diversidade e a plural constituição étnica brasileira. Nenhum, entretanto, apresenta uma abordagem desta categoria que efetuasse uma ruptura ou superação dos clichês que permeiam os conteúdos de Geografia. Não identifico discussões sobre sexualidade ou orientação sexual, identidade de gênero, pessoas com deficiência e sua atuação na sociedade nos conteúdos que lidam com a população brasileira. Não identifico também modos distintos de estudar os mapas, todas as coleções lidam com uma perspectiva tradicional.

Percebo que a Diversidade Cultural na coleção “Saberes da vida, Saberes da escola”, da editora Ática, está muito ligada ao que a abrangência de um povo denominado indígena, negro, branco, abarca, como idioma, cor da pele, formato dos lábios, costumes, hábitos alimentares, rituais festivos. A cultura foi abordada pela coleção como características superficiais de grupos de povos pelo seu local de habitação ou origem e em seus desdobramentos pela história na miscigenação e no que resultou da hibridez entre estes povos: qual a religião prevaleceu, qual idioma se formou, quais rituais se realizam, qual cor da pele predominou, quais traços na face de cada sujeito brasileiro se formou. A cultura neste sentido é entendida como uma instância estática em seu desenvolvimento, por mais estranho que possa soar esta ideia. Ou seja, ela é estática, pois os sujeitos não a produzem, não a constroem nem a desconstroem em seu cotidiano, entretanto ela se desenvolve na história da sociedade através das migrações, do contato entre os povos que tem suas próprias características e acabam se adaptando e formando novas características.

Em “Saberes da vida, saberes da escola” é apresentado em diferentes momentos o protagonismo de figuras brasileiras (homens e mulheres) nas artes, na literatura e na ciência. Na mesma coleção pouco observo de imagens contendo pessoas, apesar dos conteúdos retratarem em sua maioria temas sociais. Quando são trazidas tais imagens, a maior parte dos sujeitos veiculados são pessoas do sexo masculino. A coleção busca ser interdisciplinar englobando diferentes disciplinas em unidades em comum, entretanto a abordagem que se faz na componente curricular Geografia é conteudista e algumas vezes superficial, como,

por exemplo, no conteúdo que trata de migrações. No capítulo intitulado “Brasil multicultural”, é trada uma multiplicidade cultural ligada tão somente às grandes etnias que compõem o território brasileiro: africanos, indígenas e europeus. É falado do racismo e da importância em combatê-lo.

Em “EJA Moderna” prevalece uma concepção de cultura aliada às características de grupos étnicos bem como seus rituais, festejos, crenças religiosas etc. É defendido que a Cultura e Identidade brasileiras são formadas por um conglomerado de “culturas” que habitam no Brasil. Como parte de uma destas culturas, o livro ilustra com fotografia de homens com indumentárias folclóricas comemorando um festejo. Nesta coleção há uma presença marcante de imagens e textos apologéticos à esfera militar brasileira. É trazido o assunto da participação social na política formal brasileira, como o voto de analfabetos, indígenas, jovens e idosos, com plebiscitos, além de outras formas de reivindicações dos direitos dos trabalhadores. Além disso, as fotografias neste livro também dão visibilidade às mulheres, por exemplo, com imagem da ex-presidenta da república Dilma Roussef, de uma idosa votando.

Já na coleção “Alcance EJA”, a cultura é compreendida no contexto brasileiro pela caracterização de cada região. A compreensão deste conceito está ligada a padrões comuns de um grande grupo de pessoas. O livro lida com o conceito de Cultura, Identidade Cultural e Diversidade Cultural objetivamente e explicitamente definindo o que significa cada um destes termos. A Diversidade Cultural é trazida como a mistura de povos (indígenas, negros, imigrantes e portugueses). A imagem deste conceito consiste em uma dança com trajes típicos, ou seja, uma representação folclórica da cultura e uma imagem-pensamento-clichê das categorias: Cultura e Diversidade Cultural. Esta é trazida amparada em textos da UNESCO, vista como necessária à espécie humana, patrimônio da humanidade e fator de desenvolvimento.

Esta coleção trouxe o “novo perfil do povo brasileiro” com a finalidade de apresentar o tema do crescimento da população, envelhecimento, densidade demográfica. O assunto foi ilustrado com a antiga família brasileira (com muitos filhos) e a atual família brasileira (com poucos filhos). Tal ideia de apresentar um perfil de família é visto como uma contramão da Diversidade Cultural. Não acredito na existência de um perfil de pessoa, aluno, filho, mãe, professor, nem família. Um perfil é (provavelmente) sempre um clichê.

A título de proposição, ressalto que as imagens não são boas ou ruins, mas que devem ser problematizadas e que devem vir acompanhadas de reflexões, de questões a serem pensadas, e não de figuras enquanto dados concretos e encerrados. A relativização no lugar da generalização poderia ser trazida no momento em que se traz um perfil de família brasileira, por exemplo. As representações do país em que vivemos enquanto uma face militar poderia ter sido mais explorada, de modo que outras faces fossem mostradas, ou que se pudesse compreender porque a editora Moderna considera tão importante o militarismo quando se fala em Brasil.

Acredito que um livro com menos certezas e mais questões, com mais reflexões e menos informações estaria no caminho do que se chama livro didático, uma vez que esta palavra se refere ao processo educativo. Minha proposição após as análises não é de que imagens deveriam ser deletadas e outras acrescentadas, mas que junto às figuras fosse discutido aquele discurso que se veicula. Quais as outras famílias brasileiras, por exemplo? Desse modo, até mesmo os professores no momento de suas aulas ou planejamentos pode propor maiores discussões e reflexões junto aos estudantes.

Desejo encerrar este trabalho sem um ponto final. A pesquisa e as discussões que aqui se desenvolveram não se iniciaram aqui e tampouco aqui se findam. Este estudo foi fruto de uma série de contatos e trocas, todos devido aos diálogos e aos devires da existência. O processo de conversas, orientações, leituras e escritas resultaram em algo muito maior que esta produção acadêmica, a superação de paradigmas, entraves, anseios, fragilidades e o surgimento de novas questões a serem desenvolvidas.

Ressalto que este trabalho não teve o intuito de sentenciar nem estabelecer o melhor ou o pior, o certo do errado. Não pretendi afirmar verdades enquanto estatutos epistemológicos. O que prevaleceu aqui foi uma perspectiva, totalmente permeada por minhas verdades internas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, A. **Os conceitos de cidade e urbano no ensino de geografia: uma investigação em livros didáticos.** Trabalho de conclusão de curso. Florianópolis – 2016: UDESC.

ALTHOF, F.; MARTINS FILHO, L. J. Mapeamento do estudante de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de ensino de Santa Catarina: cenários e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, p. 36-51, 2016.

AOKI, V. **EJA Moderna:** Educação de Jovens e Adultos: anos finais do ensino fundamental: manual do educador. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In. SOARES, L. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

AZAMBUJA, L. D. de. O Livro Didático e o ensino de Geografia: qual livro? In. Tonini, I. M.; Goulart, L. B.; Santana Filho, M. M. de; Martins, R. E. M. W.; Costella, R. Z. (Orgs.) **O Livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. P. 103 – 112

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BOFF, L. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana/Edição comemorativa – 20 anos. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº: 11/2000** aprovado em 10.05.2000. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Programas**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao >. Acesso em: 1 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação – MEC. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao >. Acesso em: 01 ago. 2017.
_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos** : segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série : introdução. Brasília, 2002.

CALLAI, H. C. O Conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. **Revista geográfica de América Central**, v. 1, p. 1-20, 2011.

CANDAU, V.M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**. v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2017.

COSTA, M.V.; WORTMANN, M.L.; BONIN, I.T. Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo – uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v.16, nº3, p. 509-541, setembro- dezembro, 2016.

COSTELLA, R. Z. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In. Tonini, I. M.; Goulart, L. B.; Santana Filho, M. M. de; Martins, R. E. M. W.; Costella, R. Z. (Orgs.) **O Livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. P. 177 – 190

DALMONTE, E. F. A Cultura Popular a partir dos Estudos Culturais Britânicos. Infoamérica - **Revista Iberoamericana de Comunicación**, v. 1, p. 1-15, 2001.

DELEUZE, G. **Lógica da sensação**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DOYLE, A. C. **As aventuras de Sherlock Holmes**. Rio de Janeiro : Zahar, 2011.

EDITORA MODERNA (Org.). **EJA Moderna:** Geografia. São Paulo: Editora Moderna, 2013

ESCOSTEGUY, A. C. D. Os estudos culturais. In: Hohlfeldt, A; Martino, L; França, V. (Org.). **Teorias da comunicação- conceitos, escolas e tendências**. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 151-170.

ESCOSTEGUY, A. C. D. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 9, p. 87-97, 1998.

FELIPE, D.A.; FRANÇA, F. F. A diversidade na educação escolar: o currículo como artefato cultural. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 9, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2014.

FIRMINO, L. C.; MARTINS, R. E. M. W. Imagens-clichês e Livros Didáticos: reflexões para o ensino de Geografia. In: Tonini, I. M.; Goulart, L. B.; Santana Filho, M. M. de; Martins, R. E. M. W.; Costella, R. Z. (Orgs.) **O Livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. P. 103 – 112

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal,1979.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14.ed., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

_____. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**. Nº 4; Abril-Junho, 1963.

GABRELON, A.; SILVA, J. L. B. da. Livro Didático: suas funções e o ensino de Geografia. In: Tonini, I. M.; Goulart, L. B.; Santana Filho, M. M. de; Martins, R. E. M. W.; Costella, R. Z. (Orgs.) **O Livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem.** Porto Alegre: Sulina, 2017. P. 103 – 112

GASTALDO, D. Prefácio. In: Meyer, D. E.; Paraíso, M. A. (Orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 09 - 14

GATTAI, Z. **Anarquistas graças a Deus.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GRITTEM, S. **Educação de Jovens e Adultos: Alcance EJA: geografia: anos finais do Ensino Fundamental**. Curitiba: Positivo, 2013

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago nº 14, 2000.

HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In. THOMPSON, K. (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 1997.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LACOSTE, Y. **La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre**. 1 ed. Paris: Fraçois Maspero, 1976.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, M. H. de; VLACH, V. R. Geografia Escolar: Relações e Representações da prática social. **Caminhos de Geografia – Revista online**. 3 (5) Fev. 2002.

MARTINS, R. E. M. W. O Ensino da Geografia e o Uso de Noticias na Sala de Aula. **Geo UERJ**, v. 2, p. 10-15, 2008.

MAURICIO, S. S. **Geografias constituídas com o Projeto de Educação Comunitária Integrar.** Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis – 2015: UDESC.

MARQUES, K. F. G. **Análise dos saberes, práticas docentes e livros didáticos de geografia do 2º ano do ensino médio, sobre os conteúdos: ecossistemas, biomas e biodiversidade.** Dissertação de Mestrado. Brasília – 2012: UnB.

MORAES, A . C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 13ª Edição. São Paulo: Hucitec, 1994.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2ª Edição revisada. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

MUNDURUKU, D. **Contos indígenas brasileiros.** São Paulo: Global, 2004.

NICODEM, M. F. M. A inserção de Paulo Freire nos estudos culturais: o conceito de cultura nas pedagogias do oprimido, da esperança e da autonomia. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 1, p. 23-33, 2015.

OLIVEIRA, A. G.; GIORDANI, A. C. C. Guia do Livro Didático: textualidades em tensões. In: Tonini, I. M.; Goulart, L. B.; Santana Filho, M. M. de; Martins, R. E. M. W.; Costella, R. Z. (Orgs.) **O Livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem.** Porto Alegre: Sulina, 2017. P. 25 - 38

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias** (UNIOESTE. Online), 2009.

PEROZA, J. Reflexões sobre cultura e diversidade cultural em paulo freire: um humanismo crítico para a transculturalidade em educação. In: IX ANPED SUL 2012. **Seminário** de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012.

REIS, C. D. O uso da metodologia queer em pesquisa no campo do currículo. In: Meyer, D. E.; Paraíso, M. A. (Orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 243 – 260

SANTOS, C. M.C. **O livro didático do Ensino Fundamental: As escolhas do professor.** Dissertação de Mestrado. Curitiba – 2007: UFPR.

SANTOS, K. O. **As relações étnico-raciais no livro didático da Educação de Jovens e Adultos**: Implicações curriculares para uma sociedade multicultural. Maceió: Dissertação de Mestrado. Maceió - 2012: UFAL.

SCHUTZ, R. S.. **Práticas pedagógicas em uma escola de Educação de Jovens e Adultos**: diferenças culturais em foco. Dissertação de Mestrado. Canoas – 2012: ULBRA.

TEIXEIRA **Saberes da vida, saberes da escola**: 6º ano: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte, inglês, espanhol. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2013a.

TEIXEIRA **Saberes da vida, saberes da escola**: 7º ano: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte, inglês, espanhol. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2013b.

TEIXEIRA **Saberes da vida, saberes da escola**: 8º ano: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte, inglês, espanhol. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2013c.

TEIXEIRA **Saberes da vida, saberes da escola**: 9º ano: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte, inglês, espanhol. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2013d.

TIBURI, M.; HERMANN, N. **Diálogo Educação**. 1ª Edição. São Paulo: Senac SP, 2014.

TONINI, I. M. **Identidades capturadas Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia.** Tese de doutorado. Porto Alegre-2002: UFRGS.

_____. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. In: Mercator, ano 2, n. 4, 2003.

VIGANO, S.M.M.; LAFFIN, M. H. L. F. A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em debate**, Ano 5 nº 7 2016. Santa Catarina, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2105/1#.WSeMamjyvIV>. Acesso em: 25 mai. 2017.

WORTMANN, M. L. C.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R.M.H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Educação**, v. 38 nº1, p. 32-48, janeiro-abril, Porto Alegre, 2015.