

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM 10 ANOS DE ANPEd

Erica Aparecida Kawakami

Mestre/UFSCar

erikawmi@hotmail.com

RESUMO

A vasta produção teórica a respeito das desigualdades sociais e raciais no Brasil, analisadas à luz da compreensão de que o racismo é um elemento que opera na produção dessas desigualdades, tem sido fundamental para o debate em torno da finalidade que a educação pode assumir nas sociedades contemporâneas. Dessa forma, preocupamo-nos em realizar uma pesquisa bibliográfica no GT 18 da ANPEd, com o intuito de descrever e analisar de que maneira a temática das *relações étnico-raciais* tem sido articulada no campo da educação de jovens e adultos (EJA), nos últimos 10 anos. Apesar de diferentes articulações possíveis, não identificamos trabalhos que abordassem a EJA do ponto de vista das relações étnico-raciais, do racismo ou da discriminação étnico-racial, ainda fortemente presentes em nossas relações cotidianas e nos espaços escolares.

149

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Relações étnico-raciais. ANPEd.

ABSTRACT

The vast theoretical work on social and racial inequalities in Brazil, considered in light of the understanding that racism is an element that operates in the production of these inequalities, has been fundamental to the debate on the purpose that education can take on contemporary societies. Thus, we are concerned to conduct a literature search in the GT 18 ANPEd in order to describe and analyze how the issue of ethnic-racial relations has been articulated in the field of youth and adult education in the last 10 years. Although different possible articulations, we have not identified works that addressed the youth and adult education from the point of view of ethnic-racial relations, racism or ethnic and racial discrimination, still strongly present in our everyday relationships and school spaces.

Keywords: Youth and adults education. Ethnic-racial relations. ANPEd.

Apresentação

Nas últimas décadas, temos assistido a uma crescente discussão que retoma a concepção de educação como uma estratégia política fundamental para a construção de uma sociedade mais equânime e a articula, em diferentes medidas, com a temática das *relações étnico-raciais* no país. Dessa forma, preocupamo-nos em realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico, no Grupo de Trabalho *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* – GT 18, das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, partindo da hipótese de que a produção de conhecimento, nos últimos 10 anos, nesse GT, articula a temática étnico-racial e do racismo¹ nos espaços da educação formal, e, de alguma maneira não se mostra indiferente às discussões e produções acadêmicas em torno das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas*, que orienta para a aplicação da Lei nº 10.639/2003; e às lutas e demandas dos movimentos sociais no Brasil que reivindicam equidade ou igualdade substantiva como veremos, o reconhecimento das diferenças, a valorização étnico-racial e cultural dos diferentes grupos que constituem a sociedade brasileira e uma educação que promova tanto o reconhecimento das diferenças quanto estratégias de combate ao racismo.

Nesse sentido, nos instigaram questões como: Os pesquisadores que lidam com a educação de jovens e adultos - EJA têm se debruçado sobre quais questões no campo das relações étnico-raciais? Quais questões têm orientado as pesquisas nessa área – das relações étnico-raciais na EJA? Quais as contribuições ou considerações destacadas nesses trabalhos? Assim, buscamos realizar um levantamento com o propósito de verificar de que modo essa temática tem sido inserida nos estudos do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Esse mapeamento, cujos resultados ora apresentamos, e as discussões que dele derivaram, podem contribuir para a compreensão das lacunas existentes, relativas às pesquisas em EJA, estimulando pesquisas que possam articular a EJA com os pressupostos de uma educação das relações étnico-raciais.

Relações étnico-raciais e o papel da educação no Brasil: uma introdução

A concepção da educação como instrumento central para o amadurecimento da democracia nacional não é recente. Particularmente

¹Compreendemos, com Gomes (2005, p. 52), que o racismo no Brasil, reflete esta contradição: a sociedade nega insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, enquanto negros e indígenas são cotidianamente discriminados e respondem com os menores indicadores sociais do país.

no campo da educação de jovens e adultos no Brasil, a educação tem sido compreendida dentro de um contexto de significativas desigualdades sociais e econômicas e pode ser concebida, num paradigma emancipatório, como instrumento de superação de opressões de diversas naturezas, sobretudo, para as pessoas trabalhadoras que, na infância ou na juventude, tiveram negado o acesso aos conhecimentos formais que a sociedade letrada tem à sua disposição (ARELARO; KRUPPA, 2002).

A potencialidade da educação como importante instrumento de distribuição de oportunidades e de combate a diferentes formas de discriminação e opressão, para a construção de uma sociedade mais equitativa do ponto de vista das relações sociais e acesso a direitos, tem estado em evidência no contexto nacional, sobretudo nas discussões sobre *relações étnico-raciais*. Silvério e colaboradores (2011, p. 10), explicam que a introdução das perspectivas da diversidade e da diferença no campo da educação “cria um movimento de crítica ao fechamento do sistema de ensino em relação às diferenças, de modo que categorias como “etnia” e “raça”² passam a problematizar a ideia de um ensino neutro e laico”.

A compreensão da sociedade brasileira como sociedade que tem sido marcada por profundas desigualdades sociais contribuiu para se repensar o papel da educação. Nesse aspecto, as intensas mobilizações sociais das últimas décadas, dos movimentos negros, indígenas, feministas, LGBT (de lésbicas, gays, bissexuais e travestis) que exigiam o reconhecimento de suas especificidades, a ampliação de seus direitos de cidadania e o acesso igualitário ao espaço público e ao mercado de trabalho, acompanhadas do reconhecimento de governos e organizações internacionais, tornaram público que, embora em termos formais, as pessoas usufruam de igualdade, persistem desigualdades que hierarquizam socialmente as diferenças (BALIEIRO, 2012).

No caso específico da questão étnico-racial, desde os anos 1980 foram produzidos vários estudos que corroboraram as denúncias do Movimento Negro³ em relação aos obstáculos à mobilidade social da população negra em função das discriminações raciais no mercado de trabalho, com repercussões na vida educacional de crianças e jovens negros⁴. Os estudos de Hasenbalg (1979) e Valle Silva (1978), por exemplo, nos permitem visualizar que as desigualdades entre negros e brancos no Brasil resultam de disparidades na

²Nosso uso de *raça* como constructo social, político e cultural encontra fundamento nos trabalhos de Silvério (2002), Munanga (2003) e Guimarães (2003).

³O Movimento Negro, na perspectiva de Domingues (2007, p. 101-102), pode ser entendido como a “luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”.

⁴Jacques D’Adesky define negro como sendo “todo o indivíduo de origem ou ascendência africana suscetível de ser discriminado por não corresponder, total ou parcialmente, aos cânones ocidentais, e cuja projeção de uma imagem inferior ou depreciada representa uma negação de reconhecimento igualitário, bem como a denegação de valor de uma identidade de grupo e de uma herança cultural e uma herança histórica que geram a exclusão e a opressão” (D’ADESKY, 2001, p. 34).

distribuição regional, das diferenças de qualificação educacional e da estrutura de emprego que determina distinções na distribuição da renda. É possível inferir que a discriminação racial opera de forma central na reprodução daquelas desigualdades, tornando-as persistentes. Em relação à educação, a persistência da diferença em anos de escolarização de negros e brancos, está demonstrado no estudo de Henriques (2001, p. 26) que observa que “o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial da escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações”.

Os dados sobre desigualdade, produzidos por sociólogos e economistas nos últimos trinta anos, nos ajudam a perceber que o argumento de que a desigualdade no Brasil é de classe e não de raça, embora convincente à primeira vista, não é verdadeiro. As desigualdades raciais no Brasil não decorrem apenas da situação de pobreza à qual estão, historicamente, submetidos os grupos sociais mas, sobretudo, da existência ativa do racismo e da discriminação em todas as esferas sociais.

No Brasil, a partir da década de 80, momento de reorganização e intensa mobilização do Movimento Negro brasileiro, o mito da democracia racial⁵ passa a ser denunciado e o poder público é pressionado para o enfrentamento da problemática racial. Nesse cenário, vai se intensificando a formulação de políticas públicas voltadas ao combate das desigualdades, preconceitos e discriminações no país. Na década de 90, diversas atuações dos movimentos sociais em torno da temática racial ocorreram no Brasil, mas apesar de todo o histórico de denúncias, reivindicações e formulação de propostas, até recentemente, as culturas afro-brasileira, africanas e indígenas estavam, de modo geral, ausentes nos currículos escolares, denunciando o comprometimento da educação escolar na manutenção das estruturas vigentes e com uma cultura e ideologia homogeneizadora, que tem historicamente negado e/ou silenciado expressões, culturas e conhecimentos dos afro-brasileiros e demais grupos socialmente desprotegidos da sociedade brasileira.

Assim, visando à concretização de ações voltadas à superação do racismo e das desigualdades entre negros e brancos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 foi alterada pela Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros na Educação Básica, reiterando a função da escola de promover o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira (BRASIL, 2004). O Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004) buscou traçar orientações curriculares nacionais para os diversos níveis da educação brasileira - reafirmando a necessidade de pedagogias de combate ao racismo e às

⁵A democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. O livro *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre, publicado em 1933, influenciou fortemente a imagem positivada da mestiçagem brasileira, símbolo da nossa sociedade supostamente não racista, a qual se popularizou sob a expressão “democracia racial brasileira”.

discriminações - elaboradas com o objetivo de uma (re)educação das relações étnico-raciais, em diálogo com as antigas reivindicações do movimento negro e dos povos indígenas por reparações que lhes são devidas

[...] em consequência dos crimes de escravização de indígenas e de africanos, das tentativas reiteradas de extermínio dessas populações, tanto fisicamente como por meio do desprezo de seu conhecimentos, ignorância de suas histórias, cegueira face a suas visões de mundo (GONÇALVES; SILVA, 2010, P. 741).

Conforme o texto constante da Resolução nº1/2004 (BRASIL, 2004, p. 1), a educação das relações étnico-raciais deve buscar “a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira”. Particularmente, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana deve almejar “o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2004, p.1).

Nesse aspecto, a Lei 10.639/03 alerta para a necessidade de nos (re)educarmos para as relações étnico-raciais, no cotidiano, dentro e fora da escola. Para uma (re)educação das relações étnico-raciais, propõe Gonçalves e Silva (2010, p. 742), é preciso desconstruir o mito da igualdade racial e os estereótipos que desqualificam negros e indígenas, que geram sofrimentos em função da “ridicularização de traços físicos, desqualificação de comunidades, de grupos étnico-raciais, depreciação de pertencimento religioso”. Esses estereótipos informam as experiências dos sujeitos e o modo como se relacionam étnico-racialmente com as diferenças e são constantemente reiterados na família, na comunidade, na escola e pela mídia. Para a autora, é preciso que o professor proceda ao exame e à crítica permanente do contexto social que constitui a si e a seus estudantes, para que seja possível o questionamento de certos discursos tão naturalizados e folclorizados. A invisibilização da diversidade étnico-racial no país tem reproduzido entre negros, indígenas e empobrecidos, o sentimento de não pertencimento à sociedade.

Nesse sentido é que a política educacional aparece como o ponto fundamental das demandas da maioria dos movimentos sociais identitários, porque a superação das desigualdades, que expressam formas de discriminação e racismo, deve necessariamente passar pela garantia do direito a uma educação de qualidade e que considere a diversidade étnico-racial como um valor (SILVÉRIO et al., 2011). Para Vieira (2003) e Silvério (2002), medidas de proibição da discriminação não bastam. Para uma efetiva luta

contra a discriminação e o racismo, é imprescindível a adoção de medidas de desconstrução daqueles discursos que legitimam e sustentam as práticas racistas, além da garantia de uma maior representatividade dos grupos racializados⁶ em todas as dimensões da vida social e nas diversas áreas de atividade pública e privada.

A temática das relações étnico-raciais no contexto da EJA

A educação de jovens e adultos no Brasil⁷ esteve, em grande medida, focada na alfabetização de adultos e influenciada por paradigmas a partir dos quais ela tanto pode ser identificada com processos educativos compensatórios e universalistas com vistas a recuperar o suposto “atraso” dos que não puderam se escolarizar na idade considerada “apropriada” e por iniciativas de cunho assistencialista, muitas vezes aligeiradas; quanto com processos educativos de caráter emancipatório e culturalmente sensível, legado das experiências de educação popular e das contribuições de Paulo Freire, como analisa Vóvio (2010).

Assim, questões relacionadas à desigualdade social e à opressão têm sido debatidas no campo da EJA há décadas e tem-se procurado alternativas para a construção dos projetos pedagógicos e dos currículos. Uma importante contribuição para a educação de jovens e adultos no Brasil, nessa perspectiva, foram as proposições de Paulo Freire, como dissemos. Uma delas conduz à compreensão da importância do diálogo na educação de adultos. Diálogo não como manifestação simples das palavras, mas como base do comprometimento com a transformação social. O estabelecimento do diálogo é possível na interação igualitária entre as pessoas, na reflexão e na ação conjunta no mundo. O diálogo se faz quando, mediante relações de confiança entre as pessoas, indispensáveis à construção do conhecimento e da curiosidade epistemológica (MELLO, 2005).

Freire (2000), além disso, numa perspectiva em que considerava a diversidade étnico-racial no país, denuncia em seus textos a epistemologia eurocêntrica que balizou as formas de conhecer e saber e orientou para o que poderia ser considerado erudito, correto, bonito, humano e que colonizou nossas formas de lidar com a alteridade, inclusive na contemporaneidade, como expressa nessa passagem:

⁶Para a compreensão do conceito de racialização trabalhamos com Silvério (2013) e Brah (2006). Para esta autora, racialização “diz respeito a um processo de diferenciação social que cria distinções valorativas substanciais entre grupos humanos, hierarquizando-os. Ao colocar ênfase no caráter sócio histórico da constituição de “raças”, delinea-se que sua definição não deriva de diferenças inatas ou biológicas, antes explora como esta compreensão biológica das “raças” é produto de um processo histórico vinculado a relações de poder” (BRAH, 2006, p. 362).

⁷Para uma discussão mais abrangente sobre o histórico da EJA, suas especificidades como modalidade educativa e sobre os sujeitos da EJA, ver, por exemplo, Di Pietro e Graciano (2003a), Vóvio (2010), Oliveira (1999) e Arelaro e Kruppa (2002).

Relações étnico-raciais e a produção acadêmica na educação de jovens e adultos em 10 anos de ANPED

O branco trouxe a História na mão, e a História é sua, e deu de presente, porque “quer bem” ao desgraçado do negro, a História de branco. Na História dele vem a cultura do branco, vem a religião do branco, vem compreensão do mundo branco também, a língua do branco é a única que é língua, porque o que os negros falam é dialeto. Língua mesmo só é a do colonizador, (...) é um negócio ruim, fraco, inferior, pobre, incompetente, não é capaz de expressar a beleza, a ciência; isso só se pode fazer na língua do civilizado, língua branca que é melhor, mais bonita, porque por trás dessa branquitude tem tanto Camões como Beethoven (FREIRE, 2000, p. 26).

Mais especificamente acerca de como as diferenças étnico-raciais⁸ são representadas na escola, a partir dessa matriz eurocêntrica, Tadeu da Silva (2001) afirma que o texto curricular – o qual compreende como livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está impregnado de narrativas nacionais, étnicas e raciais que, em geral, “confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial” (SILVA, 2001, p.101-102). Com Grosfuguel (2008), podemos pensar que os currículos ainda são predominantemente marcados por um modelo universalista, em que o parâmetro a partir do qual a diversidade de experiências dos sujeitos é classificada hierarquicamente é eurocêntrico-masculino-heterossexual-cristão.

Segundo as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas* (BRASIL, 2004), propostas e práticas pedagógicas orientadas pelo combate ao racismo podem conduzir ao diálogo, nesse caso, concebido como estratégia fundamental para o entendimento entre diferentes e para a construção de uma sociedade justa, como discute Gonçalves e Silva (2010). Como consta no documento, o convívio e o respeito às diferenças, construídos e reafirmados por meio e no diálogo, significa a “afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida, esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade universal, combate à privação e violação de direitos” (BRASIL, 2004, p.11).

Ao discorrer sobre o diálogo igualitário como base para toda prática educativa, diz Freire (1996) que a escola deve promover propostas pedagógicas fundadas nas relações com os educandos, discutindo com eles, ou na verdade, estabelecendo o que chama de “intimidade” entre os saberes

⁸Joan Scott (1998, p. 297) define diferença como “a designação do *outro*, que distingue categorias de pessoas a partir de uma norma presumida (muitas vezes não explicitada)”. A norma presumida é a matriz de masculino, branco, ocidental e heterossexual, a partir da qual criam-se leituras para as demais experiências sociais, hierarquizando-as num *continuum* que vai do socialmente válido até o não humano.

curriculares fundamentais aos educandos e a experiência social que eles têm como sujeitos no mundo. Nesse sentido, a aprendizagem tem de reconhecer a diversidade sócio-cultural dos educandos. Para que esse reconhecimento não se torne mero formalismo, os indicadores de sistemas de relações sociais (gênero, sexualidade, raça, etnia⁹, classe social, idade, região e religião, entre outros) devem ser compreendidos em função de sua construção histórica, os quais foram ressignificados e, muitas vezes, estigmatizados. Como construções sociais, portanto, são passíveis de serem modificadas, reinterpretadas, negociadas e reconstruídas, como discute Louro (2001). Nesse aspecto, considerar as pessoas que estão na EJA significa estabelecer possibilidades de desconstrução desses sistemas como categorias naturalizadas, compreendendo que os sujeitos da EJA não são uma categoria abstrata de pessoas, definidas por aspectos etários ou grau de escolaridade, fundamentalmente, mas pessoas históricas, possuidoras de singularidades na aprendizagem, possuidoras de histórias, cujos corpos são atravessados por vetores de raça, etnia, classe, regionalidade, gênero, sexualidade, religião. Como modalidade educativa comprometida com as lutas por emancipação e contra a opressão, a EJA é espaço privilegiado para o questionamento de práticas racistas e dos processos e discursos que fundamentam as relações entre as pessoas e como elas são percebidas.

Nos espaços da EJA estão jovens e adultos que, ao construírem coletivamente conhecimento instrumental para enfrentarem a realidade, podem ter a oportunidade tanto de questionarem e desestabilizarem os significados historicamente atribuídos aos diferentes grupos étnico-raciais da sociedade, às diferenças de gênero e sexualidade, significadas a partir de uma matriz eurocêntrica, quanto questionarem as desigualdades no emprego, na educação, saúde e moradia.

A produção científica no campo da educação de pessoas jovens e adultas: relações étnico-raciais nos artigos do GT 18 da ANPEd

Com o intuito de descrever e analisar de que maneira a temática das relações étnico-raciais têm sido articuladas no campo da educação de jovens e adultos, empreendemos um mapeamento, na qualidade de pesquisa bibliográfica, com a série temporal dos últimos 10 anos dos artigos científicos publicados no GT-18 *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. A Associação foi criada em 1976, como resposta à

⁹Guimarães (2003) atribui ao termo etnia, a partir de sua leitura de Peter Wade, o sentido daqueles discursos sobre lugares geográficos de origem, que permitem a identificação com um grupo de pessoas; discursos sobre conjuntos de práticas culturais que podem também constituir uma comunidade.

iniciativa de indução por parte do governo federal, em meio a discussões, embates, conflitos e confrontos, para que, segundo Souza e Bianchetti (2007, p. 389), “representasse qualificadamente os interesses das instituições e dos pesquisadores e servisse de mediação no interior da área de educação, entre as áreas e na representação ante os órgãos da sociedade civil e as agências governamentais”. Entre os aspectos que contribuíram para a escolha da ANPEd como *locus* privilegiado dessa investigação, destacamos o seu impacto atual na produção e circulação do conhecimento acadêmico do campo e o protagonismo da associação em diferentes momentos da história da pós-graduação em educação, conforme descrevem os autores (SOUZA; BIANCHETTI, 2007, p. 390).

O levantamento da produção científica no GT-18 da ANPEd, se ateu ao período da 23ª Reunião, realizada em 2000, à 36ª Reunião, de 2013. Além dos trabalhos publicados no portal eletrônico da associação, observamos também os *Trabalhos Encomendados*, no período indicado, que tratavam da temática sobre a qual estávamos nos debruçando. Nas reuniões anuais do GT 18 da ANPEd, que aconteceram no período supramencionado, estão disponibilizados, ao todo 190 trabalhos, dentre os quais selecionamos, num primeiro momento, a partir dos seus títulos, juntamente com as palavras-chave, 11 trabalhos que poderiam nos remeter à temática das *relações étnico-raciais*, mais especificamente, nos indicando possíveis relações com os temas *interculturalidade* (2 trabalhos), *identidade/alteridade* (2 trabalhos), *diferença no campo étnico-racial* (4 trabalhos) e *diversidade étnica ou cultural* (2 trabalhos), *educandos negros* (1 trabalho).

A leitura criteriosa dos resumos e dos textos na íntegra dos trabalhos identificados mostrou, contudo, que apenas quatro trabalhos do GT 18, num segundo momento, pareciam contemplar o tema das *relações étnico-raciais*, como nos interessava conhecer nessa investigação. Foram publicados dois trabalhos nessa perspectiva, em 2004, um, em 2009 e outro em 2013. As autoras são todas provenientes de universidades federais do país, duas da região Nordeste e uma do Sudeste.

Com o intuito de complementar o levantamento realizado, em função do reduzido número de trabalhos identificados, que articulavam o campo da educação de jovens e adultos com a temática das relações étnico-raciais ou questões raciais, propusemo-nos a fazer também um levantamento das publicações no GT 21 da ANPEd - *Educação e Relações Étnico-Raciais*, do mesmo período, 2000 a 2013, com o intuito de verificar a presença de trabalhos nesse temática que pudessem estar relacionados com a educação de jovens e adultos. O GT 21 é constituído a partir da 25ª Reunião Anual, em 2002, como Grupo de Estudo denominado *Relações Raciais/ Étnicas e Educação*. Na 26ª Reunião, o Grupo passa se chamar *Grupo de Estudos Afro-*

brasileiros e Educação, mudando para Grupo de Trabalho *Afro-brasileiros e Educação*, na Reunião seguinte, em 2004. Em 2009, na 32ª Reunião, a sua denominação é novamente alterada e o GT passa a ser chamado *Educação e Relações Étnico-Raciais*. O GT 21 agrega uma riqueza de trabalhos no campo das relações étnico-raciais: na extensão das discussões que abordam desde temas como estereótipo, estigma, racismo, diversidade, diferença, formação de professores, currículo, identidade, movimento negro, Lei nº 10.639/03 e material didático até temas como estudantes indígenas na universidade e ação afirmativa, entre inúmeros outros.

Para ampliar ainda mais o espectro do mapeamento, buscamos publicações na sessão *Trabalhos Encomendados*, desde a 23ª Reunião, em 2000, até a 36ª Reunião da ANPEd, em 2013. Contudo, não localizamos nenhum trabalho que articulasse a temática da questão racial ou relações étnico-raciais com a educação de jovens e adultos.

Dentre as publicações no GT 21, identificamos, ao longo do período, três que faziam referência direta à educação de jovens e adultos e um conjunto de trabalhos que articulavam a questão étnico-racial com juventude, especialmente juventude negra ou afro-brasileira e trabalhos que discorriam sobre cursos pré-vestibulares articulando-os à questão racial, desigualdades e racismo¹⁰. Para os propósitos do mapeamento que empreendemos nos detivemos nos três trabalhos mencionados.

O artigo *Estado do conhecimento sobre EJA, TICs e suas interfaces na região metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros?* de Análise de Jesus da Silva (UFMG), publicado em 2013 no GT 18 da ANPEd, buscou as produções acadêmicas (teses e dissertações) na área da EJA, procurando compreender como a temática da juventude negra tem estado presente na EJA e como tem sido alvo das investigações. A autora encontrou apenas um trabalho com a articulação dessas temáticas e alerta que essa “ausência” é um “entrave à visibilização da relevância dessa temática como uma das formas de contribuição para o êxito da busca por escolarização/educação dos sujeitos jovens educandos negros da EJA” (DA SILVA, 2013, p. 17).

A leitura e análise detida dos demais trabalhos do GT 18 mostraram que eles retomam a centralidade do diálogo na educação de jovens e adultos, como postulava Paulo Freire nas décadas de 1960 e 1970, contudo, estão orientados por perspectivas teóricas distintas. Dos três artigos analisados, o trabalho *Em torno da mesa: como iguais e diferentes aprendem juntos através do diálogo literário*, de 2004, de Emília Maria da Trindade Prestes (UFPB), é um relato de experiência que se ocupou de refletir e analisar as possibilidades de

¹⁰Ver o trabalho de Ahyas Siss e Iolanda de Oliveira: *Trinta anos de Anped. As pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória*, publicado no GT 21 da 30ª reunião da Anped. Disponível em www.anped.org.br

aprendizagem e formação de pessoas adultas nos encontros denominados Tertúlias Literárias da *Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Marti*, em Barcelona, Espanha. O trabalho foca-se na observação e descrição do diálogo entre “os iguais e os diferentes - homens e mulheres trazendo consigo distintas histórias de vidas; pessoas portadoras de um maior acervo cultural através da universidade, pessoas de distintas etnias e nacionalidades”, como ferramenta fundamental nesses espaços e como possibilidade de “pluralidade de informação e reconhecimento sobre a existência de múltiplos e importantes saberes independentemente de serem produzidos pela “cultura socialmente válida” (PRESTES, 2004, p. 9-10). Contudo, as *relações étnico-raciais* não são a questão central do trabalho, não sendo, portanto, discutidas no artigo.

Os trabalhos intitulados *Interculturalidade objeto de saber no campo curricular da educação de jovens e adultos e O diálogo como dispositivo pedagógico na educação intercultural para jovens e adultos*, respectivamente de 2004 e 2009, ambos de Rosângela Tenório de Carvalho (UFPE), referem-se mais especialmente à temática da diversidade cultural, discutindo questões que podem contribuir com a reflexão da constituição e hierarquização de diferenças, numa perspectiva pós-colonial e discutindo, também, como a educação de adultos pode se apropriar dessa reflexão, estabelecendo, por meio da interculturalidade e do diálogo cultural, rupturas das diferentes formas de representação inferiorizada dos Outros.

A autora se apoia e desenvolve conceitos como *arranjos discursivos de saber-poder, representação do outro, produção do sujeito da interculturalidade e diálogo cultural* no primeiro trabalho e concepções como *diálogo como dispositivo de diferenciação pedagógica, diferença cultural, saber discursivo e diálogo intercultural* no segundo trabalho, para responder à inquietação acerca do discurso da interculturalidade e das “narrativas que contraditoriamente constroem o Outro colonial enquanto objeto de conhecimento e como sujeito subalterno” (CARVALHO, 2009, p. 1), no primeiro trabalho. No segundo, os conceitos indicados apoiam a proposta da autora de discorrer sobre como processos educativos estão implicados em processos interativos. Nesse sentido, a autora propõe dar visibilidade ao discurso da interculturalidade na perspectiva da teoria crítica pós-colonialista e ao diálogo intercultural na sala de aula, a partir do argumento de que a EJA pode ser concebida como processo de interação e relações culturais.

A autora discute criticamente diferentes perspectivas para a temática da *multiculturalidade e interculturalidade*, particularmente na educação, destacando uma vertente que ela chama de *compensatória* ou *passiva*, porque reconhece a multiculturalidade dos estudantes e apregoa a tolerância e a valorização das culturas locais na convivência com o diferente, mas não avança em relação ao modo como as diferenças foram e são hierarquizadas, por exemplo. Já numa outra vertente, que ela, apoiada em

outros autores, denomina de *educação multicultural crítica pós-colonial* ou *intercultural crítica*, a educação multicultural estaria preocupada em desafiar estereótipos e “narrativas mestras que silenciam a pluralidade cultural” (CARVALHO, 2009, p. 4) e promover práticas voltadas à construção de “uma cidadania multicultural híbrida” (CARVALHO, 2009, p. 4). Compartilhando dessa última perspectiva de interculturalidade, a autora afirma que, como os grupos de escolarização no Brasil são, em sua maioria, mulheres, pobres e afro-brasileiras e/ou descendentes de grupos indígenas, a exclusão social também se dá de forma multifacetada. Por isso, propõe considerar o oprimido interseccionando etnias, gênero, orientação sexual, raça, idade, classe social, nacionalidade e grau de limitação física.

Ainda no segundo trabalho, a autora considera que o trabalho pedagógico intencionalmente propenso ao estabelecimento do diálogo intercultural pode propiciar a emergência dos saberes da diversidade cultural. E conclui que a problematização das questões das diferenças significa a possibilidade de construção de novas representações e de novos sentidos sobre os sujeitos da EJA, ou seja, uma possibilidade de produção de novas identidades. Ressaltamos que a autora toma a expressão *diversidade*, assim como *educação intercultural*, numa perspectiva designada por teóricos como crítica. Nessa perspectiva de *interculturalidade crítica*, segundo explica Candau (2010, p. 764), por exemplo, está presente o questionamento das diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos sociais e a concepção de que a interculturalidade aponta para a constituição de uma sociedade, de fato, democrática, construída com base em relações igualitárias e no “empoderamento de grupos socioculturais inferiorizados”.

Embora pareçam e, muitas vezes, sejam tomados como semelhantes, os termos *diversidade* e *diferença* correspondem a concepções teóricas distintas, em termos de abordagem das diferenças. Assim, nos explica Balieiro (2012, p.50) que na perspectiva da diversidade, “as diferenças são compreendidas em si mesmas, com significados fixos, essencializados, desvinculadas dos discursos e práticas sociais que as produziram e as hierarquizaram”. Nessa perspectiva, a diversidade cultural é reivindicada como um valor para uma convivência harmoniosa. Na *perspectiva da diferença*, argumenta o autor, busca-se compreender os “processos de racialização da sociedade brasileira que fixou significados distintos, mas relacionais, para a branca e a negritude” (BALIEIRO, 2012, p. 51) e de constituição das diferenças e seus vínculos com processos sociais e discursos. Nessa abordagem das diferenças, a escola deve ocupar-se de sua própria não neutralidade em relação à produção discursiva a respeito das diferenças e do questionamento das representações historicamente construídas de inferiorização de grupos sociais, étnicos e raciais.

De modo geral, portanto, podemos dizer que os dois trabalhos da autora versam, sobretudo, a respeito da questão da *diferença*, sem, contudo, privilegiar a discussão sobre a presença do racismo nas relações étnico-raciais no Brasil e como essa vertente estaria atravessando as práticas educativas na EJA e constituindo os currículos. Os processos de escolarização da população negra, inclusive na EJA, onde esta população é maioria, não podem deixar de considerar o racismo como elemento de estratificação social, como explica Passos (2009, p. 104), “que se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira”, para a efetiva construção de uma educação não racista, não sexista e não homofóbica.

No GT 21 da ANPEd, identificamos três trabalhos que discutiam relações étnico-raciais ou questões raciais na EJA: na 34ª Reunião Anual, *Relações étnico-raciais na Educação Profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores*, de Silvani dos Santos Valentim (CEFET-MG), na 35ª Reunião, *A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades*, de Joana Célia dos Passos (UFSC) e na 36ª Reunião, *A (in) visibilidade da juventude negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar*, de Natalino Neves da Silva (UEMG).

Os três trabalhos, em nossa leitura, constituem contribuições preciosas, que inserem a questão racial e a temática das relações étnico-raciais no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil. A centralidade que as questões raciais assumem nos trabalhos dos autores se expressa, por exemplo, na opção que fizeram em publicá-los no GT 21 ANPEd.

Em graus ou com ênfases diferenciadas, nos três trabalhos são retomadas as discussões acerca das formas de classificação social que reforçam estereótipos raciais, no Brasil; o entendimento da raça como construção social que tem relevância no plano social, simbólico, político e cultural; a invisibilização da temática étnico-racial nos estudos da EJA; presença da juventude negra nos espaços da EJA; a fragilidade das políticas públicas para a EJA no país; o reconhecimento da persistência do racismo na sociedade brasileira e o entendimento de que a escola deve formar para o respeito às diferenças e educar para novas relações étnico-raciais, na perspectiva do anti-racismo. Sobre esse aspecto, Passos (2012, p. 11) destaca a ausência das questões raciais no currículo da EJA, que é tensionada pelas presenças concretas de pessoas dos grupos histórica e socialmente desprotegidos, o que exige o que ela chama de “tratamento curricular das diferenças [...] na perspectiva de um projeto pedagógico comprometido com a promoção da igualdade racial e a erradicação de todas as práticas de discriminação”. A compreensão de que as desigualdades raciais estão presentes em todas as modalidades e níveis de ensino e são expressão do racismo aparece

também no trabalho de Valentim (2011), que chama a atenção para o racismo presente no cotidiano escolar da EJA e lembra que, nesse sentido, é fundamental desvelar e combater o racismo institucionalizado. Nos trabalhos identificados, mesmo quando a preocupação volta-se para a formação dos educadores da EJA, são ressaltadas as vozes e as experiências dos sujeitos, suas leituras do mundo. Neves da Silva (2013), por exemplo, não deixa de considerar o genocídio da juventude negra no Brasil como uma dimensão que atravessa os processos de escolarização dos jovens negros da EJA.

Considerações Finais

Entre as diferentes contribuições teóricas para o campo da EJA no Brasil, apontamos as formulações propostas pelos denominados estudos pós-coloniais¹¹, os quais contemplam em suas análises o questionamento das relações de poder e as formas de conhecimento que privilegiaram a representação em torno do homem branco, europeu, heterossexual e cristão, desqualificando pessoas, conhecimentos, concepções e relações que se afastam dessa matriz. Consideramos que esse seja um aspecto importante para o questionamento e crítica dos currículos centrados nos cânones ocidentais, para subsidiar as reflexões e o questionamento em torno das relações sociais, concepções, conhecimentos e versões de cultura consideradas “legítimas” que inferiorizam, deslegitimam ou apagam experiências e culturas, que privilegiam apenas uma forma de conhecer, de crer, de se relacionar, por exemplo, e que, portanto, discriminam pessoas e suas convicções, que perpetuam as desigualdades abissais entre elas e o acesso à educação, às condições de moradia, à saúde, aos empregos.

A EJA se constituiu historicamente como espaço privilegiado para esse tipo de questionamento, como observamos na extensa produção de Paulo Freire em torno dos processos pelos quais as pessoas são oprimidas e as condições para sua emancipação. Nesse sentido, Passos (2009, p. 121) explica que ao examinarmos as relações entre a EJA e as políticas de promoção da igualdade racial, podemos identificar o seu potencial para “o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de escolarização e de vida de signficativa parcela da população negra, se articulada com outras políticas públicas que tenham como objetivo reduzir as desigualdades sócio-raciais na sociedade brasileira”.

Portanto, tínhamos como hipótese que a pesquisa bibliográfica realizada no GT 18 *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* - da ANPED revelasse

¹¹Os estudos pós-coloniais não constituem propriamente uma matriz teórica. Trata-se de uma variedade de contribuições com orientações distintas, mas que apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade” (COSTA, 2006).

estudos que articulassem essa modalidade de ensino com problematizações em torno do racismo, discriminação racial, preconceito, reconhecimento das diferenças ou diversidade étnico-racial e cultural, ainda mais com a intensa mobilização social e acadêmica para e em função da aprovação de leis que produzem uma inflexão no campo educacional no país, como foi o caso da Lei nº 10.639/03. Entretanto, em 10 anos de publicações no GT 18 da ANPEd, encontramos apenas 2 trabalhos, de uma mesma autora, que dialogavam com as questões indicadas, sem, contudo, fazer referência explícita ao racismo ou à discriminação racial em articulação com a EJA e um trabalho que discutia a presença de uma juventude negra nos espaços da EJA.

Apesar de diferentes articulações possíveis, por exemplo, com a formação de professores para atuarem nessa modalidade, com a elaboração de materiais didáticos ou com a construção dos currículos ou práticas pedagógicas referenciados nessa perspectiva, com as necessidades e identidades de grupos socialmente minoritarizados, estão praticamente ausentes no GT 18, trabalhos que abordem a EJA do ponto de vista das relações étnico-raciais, do racismo ou da discriminação étnico-racial, ainda fortemente presentes em nossas relações cotidianas e nos espaços escolares. Fomos encontrá-los no GT 21 *Educação e Relações Étnico-Raciais*, mas apenas nos últimos 3 anos. E, embora extremamente relevantes, são ainda escassos na ANPEd, já que foram publicados apenas 3 trabalhos, um em cada ano, de 2011 a 2013.

Como discute Vóvio (2010, p. 65), desde os anos 80, um dos desafios que têm se colocado à EJA refere-se à organização de currículos que explicitem “os princípios de uma educação emancipatória e pautada pelos direitos humanos e pelo reconhecimento da diversidade cultural a fim de efetivar o direito constitucional à educação para todos”.

Não estamos afirmando, inadvertidamente, que as produções que articulem a educação de jovens e adultos com temas relacionados às relações étnico-raciais sejam incipientes ou insuficientes. A natureza deste trabalho não nos permite chegar a tal afirmação e sabemos que o campo da produção de conhecimento sobre a EJA é muito mais amplo que as produções do GT 18 da ANPEd, embora estes tragam, sem dúvida, contribuições significativas ao campo. O que estamos considerando é que nossa observação dos trabalhos destacados e analisados do GT 18, dos últimos 13 anos da ANPEd indica que, embora tragam elementos para a discussão das diferenças e da diversidade cultural para o campo da educação de jovens e adultos, não abordam a temática do racismo ou das relações étnico-raciais, ainda que o racismo seja um eixo fundamental para a compreensão das desigualdades sociais no país, como discutem inúmeros pesquisadores, dentre os quais mencionamos neste trabalho, Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle Silva, Ricardo Henriques, Valter Silverio, Petronilha Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes.

A insuficiência de publicações nessa perspectiva nos sugere, então, a necessidade de estudos que possam interseccionar as questões raciais e das relações étnico-raciais com a educação de jovens e adultos no país, subsidiando a formulação de reflexões específicas ao contexto da EJA, que levem educadores e educandos a serem capazes de problematizar as representações de negros e indígenas insistentemente veiculadas na escola, sobre a primazia do legado ocidental de matriz europeia, em oposição à invisibilidade da história dos negros e dos povos indígenas no Brasil e seus legados; a refletirem sobre o que conhecem - ou desconhecem - sobre os cerca de 210 povos indígenas e as mais de 2.200 comunidades remanescentes de quilombos que vivem no Brasil contemporaneamente¹². Ou ainda, como interroga Balieiro (2012, p. 32): “Quando trabalhamos com as diferenças étnico-raciais? Em situações atípicas e muito raramente ou pensando em todo o currículo escolar? Questionamos o universalismo eurocêntrico ou apenas apresentamos as diferenças de modo exótico ou folclórico?”

Embora essas e outras questões advindas do campo da educação das relações étnico-raciais ou da Sociologia do racismo ofereçam importantes contribuições para subsidiar reflexões acerca dessa temática na educação de jovens e adultos no país, elas estão fundamentalmente voltadas à Educação Básica regular. Mas a EJA possui especificidades que requerem problematizações próprias ao seu contexto, que possam considerar as demandas, trajetórias, conhecimentos e experiências dos educandos que nela estão inseridos.

É preciso ainda, superar o discurso que homogeniza os educandos da EJA pela idade, ou por sua condição de trabalhadoras ou trabalhadores, essencialmente, o qual deve ceder lugar às concepções e práticas de reconhecimento das suas diferenças. Nesse aspecto, lembramos que na análise bibliográfica que empreendemos, observamos que, além dos estudos, mais frequentes, que articulam a educação de jovens e adultos com a categoria *classe social*, um dos marcadores de diferença também articulados nos estudos sobre a EJA, no GT 18 da ANPEd foi *gênero*, embora, esses estudos não cheguem a 7% da produção acadêmica total do GT, nos últimos 10 anos.

Essa última consideração e as anteriormente destacadas nos permitem sugerir que estudos mais amplos, nessa perspectiva, sejam realizados, no sentido de mapearmos a produção de conhecimento no campo da EJA, especificamente em relação à temática das relações étnico-raciais e diversidade étnico-racial no país, não somente pela análise dos trabalhos publicados na ANPEd, mas em revistas científicas e livros dedicados à EJA, por exemplo. Estudos do tipo estado da arte poderiam, de fato, oferecer um

¹² Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). <http://www.isa.org.br/>

panorama mais consistente da produção de conhecimento a respeito do cruzamento proposto e realizado timidamente no presente trabalho.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. e KRUPPA, S. M. P. A Educação de Jovens e Adultos. In: ADRIÃO, T. e OLIVEIRA, R. P. (Orgs.) **Organização do Ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p. 89-107.

BALIEIRO, F. F. Diferenças, sociedade e a escola. In: SILVÉRIO, V.; MATTIOLI, E. A. K; MADEIRA, T. F. L. (Orgs.) **Relações étnico-raciais**: um percurso para educadores. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p.15-31.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** (26). janeiro-junho de 2006: p. 329-376.

BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004 - Educação - Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em 05 mai. 2014.

CANDAU, V. M. F. As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. In: SOARES, Leôncio *et al.* (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 756-770.

COSTA, S. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Rev. Brasileira Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 60, Fev. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 jan. 2014.

DI PIERRO, M.; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003a.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. 2007, v.12, n.23, p. 100-122.

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

_____. **Pedagogia da autonomia**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES E SILVA, P. B. Escola e discriminações: negros, índios, cultura erudita. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Leôncio Soares et al. (Orgs.) Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 738-755.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 80, março 2008. p. 115-147.

HASENBALG, C. A. **Discriminações e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Texto Para Discussão. Rio de Janeiro: **IPEA**, n. 807, 2001.

LOURO, G. L. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estudos Feministas**. v.9, n.2. Florianópolis, 2001. p. 541-553.

MELLO, R. R. de. Aprendizagem dialógica: base para a alfabetização e para a participação. **Cadernos de Extensão UFRR**: Boa Vista, 2005.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. **PENESB**: Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: < <http://www.uff.br/penesb/index.php/publicacoes>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, n. 12, 1999, p.59-73.

PASSOS, J. C. dos. A educação de jovens e adultos e a promoção da igualdade racial no Brasil. In: AGUIAR, A. S.; OLIVEIRA, I; AZEVEDO, J. M; ALVARENGA, M. S.; SILVA, P. B. G. OLIVEIRA, R. (Org.). **Educação e diversidade**. 1ª ed. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009, v. 2, p. 101-123.

SCOTT, J. W. A Invisibilidade da Experiência. **Projeto História**, n. 16, São Paulo, 1998, p.303-304.

SILVÉRIO, V. R. Multiculturalismo e a metamorfose na racialização: notas preliminares sobre a experiência contemporânea brasileira. In: BONELLI, M. da G.; LANDA, M. D. V. de (Orgs.). **Sociologia e mudança social no Brasil e na Argentina**. 1. ed. São Carlos: CAPES - CONEAU - Compacta Editora, 2013 p. 50-91.

_____. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 117, nov., p. 219-246, 2002.

SILVERIO, V. R.; KAWAKAMI, E. A.; JODAS, J; MADEIRA, T. F. L. Políticas de ação afirmativa no ensino superior: o balanço de uma década. **35º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu/MG, 2011.

SILVA, T. T; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

VALLE SILVA, N. do. **White-Nonwhite Income Differentials: Brazil 1960**, University of Michigan, PhD Thesis, 1978.

VIEIRA, A. L. da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: PETROLINA B. G. e SILVA. V. R. S. (Org.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003, p. 82-97.

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Leôncio Soares et al. (Orgs.) Belo Horizonte: Autentica, 2010.

Recebido em: 04/03/2014

Aprovado em: 13/06/2014

