



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN HUMANIDADES Y ARTES CON MENCIÓN
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
COHORTE ESPECIAL



La imagen de los negros en los libros de enseñanza en Brasil

ARNALDO MARTÍNEZ DE BACCO JUNIOR

Autor

DIRECTOR:

DR. SERGIO LUIZ DE SOUZA

CO-DIRECTORA:

DRA. CAROLINA KAUFMANN

Rosario-AR

2023

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Rosario-AR

2023

Certifico que el trabajo incluido en esta tesis es el resultado de tareas de investigación originales y que no ha sido presentado para optar a un título de posgrado en ninguna otra Universidad o Institución.

Arnaldo Martínez de Bacco Junior

RESUMEN

Con base en las leyes 10.693/3 y 11.645/8 que establecen el estudio de la historia y cultura afrobrasileña e indígena en las escuelas de Brasil, el presente trabajo busca realizar un relevamiento de cómo la imagen de los negros es representada en los libros de Historia en la Educación de Jóvenes y Adultos y de cómo esa representación impacta en la vida de los alumnos de la misma. En este sentido, el presente trabajo es un enfoque cualitativo y de carácter descriptivo, por medio de revisión bibliográfica y entrevistas semiestructuradas, con profesores que actúan en esta modalidad de enseñanza en la ciudad de Riberão Preto, municipio del estado de São Paulo, Brasil. Para una mejor comprensión de los problemas relevados en la tesis, la misma nos ofrece un panorama histórico de los libros didácticos en Brasil y de la Educación de Jóvenes y Adultos respectivamente. Esta tesis doctoral concluye que, a pesar de la promulgación de las leyes 10.693/3 y 11.645/8, se produjeron poco cambio en la representación de la imagen de los negros en los libros didácticos señalando que urge establecer una educación emancipadora, inclusiva y antirracista.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos, libros didácticos, racismo y exclusión étnico-racial.

*“Brasil, meu Brasil brasileiro
Meu grande terreiro
Meu berço e nação
Mandai alforria pro meu coração”.*

Gilberto Gil & Wally Salomão

*“Brasil, mi Brasil brasileiro
Mi gran templo
Mi cuna y nación
Manda libertad a mi corazón”.*

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi compañera, Maria Conceição de Lacerda Martinez, maestra alfabetizadora, madre de mis hijos, por su amor, complicidad e incentivo permanentes.

A mis hijos, Arnaldo Neto y Potyra Koema, ami yerno Kleber, a mi nuera Ismenia y a mis nietos Ana Julia, Rafael y Gabriel.

A mi madre, doña Jair Cândida da Silva Martínez, alumna de EJA que se tornó maestra, y a la memoria de mi padre, don Arnaldo Martínez de Bacco que, a pesar de no haber terminado la enseñanza fundamental, fue el hombre más sabio que conocí.

A mis colegas de Doctorado, Arnaldo Martínez de Bacco Neto, mi hijo; Rafael Alonso y Leandro Alcasar Rodríguez, por el compañerismo, generosidad y apoyo, confirmando la canción que dice; "...amigo es algo para guardar en el lado izquierdo del pecho..."

Al profesor Dr. Sergio Luis de Souza por su generosidad y amistad.

A todos los profesores brasileiros por su coraje, porque educar en Brasil es un acto de coraje.

A todos los alumnos de la Educación de Jóvenes y Adultos de Brasil, concordando con Paulo Freire cuando dice que sin dehiscencia no hay docencia.

AGRADECIMIENTOS

A mi director de tesis, profesor Dr. Sergio Luiz de Souza por su dedicación, integridad y seriedad con que me condujo en este trabajo, pero muy en especial por su amor por compartir saberes y conocimientos.

A la profesora Dra. Kaufmann, mi codirectora de tesis, por su incentivo e consejos, mismo estando jubilada.

A todos los profesores y profesoras que se dispusieron gentilmente a contribuir con sus testimonios que tanto contribuyeron y enriquecieron este trabajo.

A mi amigo Leandro Alcasar Rodrigues que de modo tan abnegado, tanto contribuyó para que este trabajo llegaste hasta aquí.

A mi amiga Valeria Marina Read y mi amigo Pablo Read por el constante incentivo y apoyo.

Al profesor Dr. Paulo Rennes Marçal Riberiro, mi orientador de maestría que me abrió las puertas al mundo académico.

A los profesores y profesoras del programa de doctorado de la Universidad Nacional de Rosaário, Dra. Zulema Solana (in memoriam), Dr. Gerardo Kahan, Dra. Celina Beltran, Dr. Diego Beltan, Dr. Gerardo Galeto, Dr. Pablo Narvaja, Dr. Neldo Candelerio, Dr. Felix Temporetti, Dr. Fernando Avendaño, Andrea Rodrigo, Valeria Marina Read e Paola Poenitz, con quienes mucho aprendí.

A los funcionarios y funcionarias de la secretaria de pos grado de la Universidad Nacional de Rosario por su atención, deferencia y competencia.

Al Instituto Sensus por su asesoría y consultoría.

Al profesor Dr. Dogomar Gonzales Baldi, por su dedicación y seriedad durante la revisión ortográfica de esta tesis.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	4
EPÍGRAFE.....	5
DEDICATORIA.....	6
AGRADECIMIENTOS.....	7
ÍNDICE GENERAL.....	8
LISTA DE ABREVIATURAS.....	11
1 INTRODUCCIÓN.....	14
1.1 Caminos metodológicos.....	14
1.2 El estado del arte sobre la imagen de los negros en los libros de Historia de la EJA.....	19
1.3 Cuadro del autor.....	22
1.4 Conclusión sobre el Estado del Arte y su contribución a la presente tesis de doctorado.....	25
1.5 Título de la investigación.....	26
1.6 Problema de investigación/ Explicación del Problema.....	28
1.7 Anticipación de sentido/Hipótesis de carácter general.....	33
1.8 Marco Teórico.....	35
1.9 Objetivo general.....	39
1.10 Objetivos específicos.....	40
1.11 Procedimientos metodológicos.....	40
2 LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN BRASIL.....	43
2.1 Educación de Jóvenes y Adultos: donde todo empieza.....	43
2.2 La educación de jóvenes y adultos en el Brasil colonial.....	51
2.3 La educación de jóvenes y adultos en el primer Imperio.....	57
2.4 La educación de jóvenes y adultos en el Segundo Imperio.....	60
2.5 La educación de jóvenes y adultos en la primera República.....	63

2.6	La educación de jóvenes y adultos en la Era Vargas.....	79
2.7	La educación de jóvenes y adultos por otros caminos.....	90
2.8	La educación de jóvenes y adultos pos Era Vargas.....	95
2.9	Paulo Freire y la educación de jóvenes y adultos.....	98
2.10	La educación de jóvenes y adultos en la dictadura militar.....	102
2.11	La educación de jóvenes y adultos pos dictadura militar.....	117
2.12	La educación de los jóvenes y adultos actualmente.....	130
3	SOCIEDAD, ESCUELA Y EXCLUSIÓN.....	151
3.1	La escuela como mecanismo de exclusión.....	151
3.2	El joven en la Educación de Jóvenes y Adultos.....	159
3.3	La EJA en el sistema penitenciario.....	175
3.4	Los adultos en la Educación de Jóvenes y Adultos.....	186
3.5	Los alumnos negros en la EJA.....	195
4	ANALIZANDO LOS LIBROS DIDÁCTICOS.....	206
4.1	Qué es un libro didáctico.....	206
4.2	El libro didáctico: una breve historia.....	209
4.3	Las primeras imágenes de negros en Brasil.....	220
4.4	¿Cómo se hace un libro didáctico?.....	269
4.5	El libro didáctico en la EJA.....	278
4.6	La EJA en las redes municipal y estatal.....	283
4.7	Analizando los libros didácticos de la EJA.....	288
4.8	Es bueno aprender.....	301
4.9	Tiempo de aprender, versión volúmenes separados.....	308
4.10	Caminar y transformar.....	325
4.11	SP Faz Escola, SP Hace Escuela.....	342
4.12	“Mundo do Trabalho”, “Mundo del Trabajo”.....	352
4.13	“Viver e aprender”, “Vivir y Aprender”.....	365

4.14	Repensando el currículo.....	393
4.15	Currículo, relaciones étnicas raciales y la EJA.....	397
5	CONSIDERACIONES FINALES.....	404
6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	411

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ABE - Asociación Brasileira de Educação;
 AEA – Aprendizaje y Educación de Jóvenes y Adultos;
 ANL - Alianza Nacional Libertadora;
 APEOESP - Asociación dos Professores de Ensino Oficial del Estado de São Paulo
 BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Tesis y Disertaciones;
 BNCC - Base Nacional Curricular Común;
 CADES - Campaña de Perfeccionamiento y Difusión de la Enseñanza Secundaria;
 CAPES – Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior;
 CAQ - Costo Alumno Calidad;
 CEAA – Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos;
 CEB - Comunidades Eclesiásticas de Base;
 CIA - Agencia Central de Inteligencia de Estados Unidos de América;
 CNDE- Consejo Nacional de Educación;
 CNTE - Confederación Nacional de los Trabajadores en la Educación;
 CONFITEA - Conferencia Internacional de Educación de Adultos;
 CPC- Centro Popular de Cultura;
 CPP - Comités Populares Progresistas;
 DEPEN- Departamento de Penitenciaría Nacional;
 DIEESE - Departamento Intersindical de Estadísticas y Estudios Socioeconómicos;
 DNE - Departamento Nacional de Educación;
 EJA – Educación de Jóvenes y Adultos
 EJA ON LINE - Modalidad de enseñanza en plataformas digitales en la EJA;
 ESG- Escuela Superior de Guerra;
 FEBEM – Fundación Estatal del Bienestar del Menor;
 FUNABEM - Fundación del Bienestar del Menor
 FUNDAÇÃO CAS - Centro de Atendimento Socioeducativo al Adolescente;
 FUNDEB- Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio;

FUNDEF- Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de los Profesionales de la Educación;

IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática;

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência y Tecnologia;

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística;

INFOPEN- Relevamiento Nacional de Informaciones de las Penitenciarias;

IPEA- Instituto de Investigación Económica Aplicada;

IPES- Instituto de Investigación y Estudios Sociales;

ISE- Instituto Superior de Estudios Brasileños;

LDBEN- Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional;

MCP- Movimiento de Cultura Popular;

MEB- Movimento de Educação Básica;

MEC- Ministerio de Educação y Cultura;

MEC-USAID- Ministerio de la Educação (MEC) Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional;

MOBRAL- Movimiento Brasileiro de Alfabetización;

ODS- Objetivos de Desarrollo Sostenible;

ONU- Organización de las Naciones Unidas;

OSPB/EMC- Organización Social y Política do Brasil/Educación Moral y Cívica;

PCB- Partido Comunista Brasileiro;

PDS- Partido Democrático Social;

PFL- Partido del Frente Liberal;

PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro;

PNA- Plano Nacional de Alfabetización;

PNAD- Investigación Nacional por Muestreo de Domicilio;

PNE- Plan Nacional de Educación;

PPP- Proyecto Político Pedagógico;

PROJOVEM- Programa Nacional de Inclusión de Jóvenes;

PROMENOR- Fundação Paulista de Promoción Social del Menor;

PRONATEC- Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y al Empleo;

PT- Partido de los Trabajadores;

PROUNI- Programa Universidad para Todos;

PUC-SE- Pontificia Universidad Católica – São Paulo;

PUC-GO- Pontificia Universidad Católica – Goiás;
SAM- Servicio de Atendimento al Menor;
SECAD- Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad;
SEDUC- Secretaría de Educación del estado de São Paulo;
SEPPIR- Secretaría de Políticas de Promoción para la Igualdad Racial;
TCC- Trabajo de Conclusión de Curso;
UDN- Unión Democrática Nacional;
UERJ- Universidad Estatal do Rio de Janeiro;
UFB- Universidad Federal de Bahia;
UFBP- Universidad Federal de Paraíba;
UFC- Universidad Federal de Ceará;
UFG- Universidad Federal de Goiás;
UFJF- Universidad Federal de Juiz de Fora;
UFSC- Universidad Federal de Santa Catarina;
UIS- Unesco Instituto de Estadística;
UNB- Universidad de Brasilia;
UNE- Unión Nacional de los Estudiantes
UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura;
UNI-CEUB - Universidad Centro Universitario de Brasilia;
UNR – Universidad Nacional de Rosario
USP- Universidad de São Paulo.

1 INTRODUCCIÓN

1.1 CAMINOS METODOLÓGICOS

Iniciamos nuestro camino con Ribeiro (1995) quien nos señala la formación de la sociedad brasileira como consecuencia de la economía colonial que tenía como pilares el latifundio, la monocultura y la esclavitud: “La principal, por su alta eficacia operativa fue la esclavitud, dedicada tanto a la producción de azúcar como la extracción de oro, ambas basadas en la fuerza de trabajo importada de África” (Ribeiro, 1995, p. 176). Las consecuencias dejadas por la colonización y, más ampliamente, por la esclavitud en todas sus dimensiones de violencia retiró el protagonismo de muchos pueblos que fueron expropiados en sus derechos más fundamentales, aún son presentes en la sociedad latinoamericana y, muy en especial, en la sociedad brasileira:

Fue siempre nada menos que prodigiosa la capacidad de esa clase dominante para, deshacer y reformar gentes por millones. Eso fue realizado en el curso de un emprendimiento económico secular, el más próspero de su tiempo, en el que el objetivo nunca fue crear un pueblo autónomo, sino cuyo resultado principal fue hacer surgir como entidad étnica y configuración cultural un pueblo nuevo, destribalizando indios, desafricanizando negro y deseuropeizando blancos (Ribeiro, 1995, p. 179).

Por ser un país que más retardó el proceso de abolición de la esclavitud, Brasil aún mantiene la imagen del chicote del Señor dueño del ingenio azucarero en su memoria colectiva, alimentando con ello el preconceito y la exclusión de personas de piel oscura. Sin embargo, en contraposición a este entendimiento de mundo, - que todavía hoy en día produce injusticia social, vivimos la emergencia de diversas perspectivas de resistencia y nuevas visiones sobre la historia de los diferentes grupos sociales:

En la circulación veloz de los signos, universo propio de la cultura pública contemporánea, no hay más lugar para una única identidad o una única cultura hegemónica, a pesar de los reiterados esfuerzos de la elites nacionales

dominantes para predefinir (identitariamente) las situaciones etno-culturales. Se torna visible el desplazamiento del poder simbólico que sustenta la identidad nacional (gracias a la imposición de padrones de “raza” o de “etnia”) por diferencias humanas que pueden estar presentes en los mitos fundadores de la nación, pero que no ejercen tradicionalmente el papel activo en el juego de la ciudadanía (Sodre, 2015, p. 143).

Sin embargo, antes de entrar en el abordaje de la temática de este trabajo de investigación en la Educación de Jóvenes y Adultos, EJA, se hace necesario presentar la trayectoria que nos trajo hasta aquí. La participación en la luchas por amnistía y en favor de los derechos humanos en varios frentes, entre ellos la participación en el Grupo de Jóvenes Trabajadores relacionado a la pastoral de la Juventud, en el final de los años 1970, fueron determinantes para la opción por la graduación en Historia. En esa época, aún adolescente, trabajé como caricaturista en diarios locales y dibujé panfletos sindicales y educativos. De esta forma, luchas sociales y el trabajo con imágenes me acompañan desde hace mucho tiempo. Entré a la facultad cuando Brasil mal había salido de la dictadura militar y que, por lo tanto, la sociedad estaba todavía bajo el peso ideológico de este período de excepción. Más tarde, en el comienzo de mi trabajo docente, encontré con las lagunas existentes en los manuales de estudio de la época que ocultaban las luchas sociales a lo largo de la historia de Brasil. Este silencio en los libros didácticos de Historia, sobre todo en relación a las luchas por la emancipación de la población negra, me llevó a elaborar materiales autorales sobre estos temas, siempre que posible, utilizando la imagen, los dibujos como recurso, en el sentido de ampliar la comprensión de los hechos tratados como tabú por aquéllos quienes aún determinaban lo que debería y, más enfáticamente, lo que no debería ser estudiado en las escuelas.

Junto con la docencia en enseñanza fundamental, comencé los estudios de magisterio en las salas de EJA. Mi experiencia en EJA tornó más perceptible la necesidad de mi ejercicio intelectual como docente e investigador. La EJA, compuesta por aquéllos a quienes Ana María de Araújo Freire (1989) llama de cuerpos interrumpidos, aquéllos que fueron impedidos de aprender a leer y a escribir en la edad cierta, en su mayoría negros y pardos, demostrando el carácter excluyente de la sociedad en que vivimos, en la cual unos tiene acceso privilegiado al amplio conjunto de bienes, mientras otros son

privados de sus necesidades básicas. Así, comprendí que mi quehacer como docente no está lejos de la lucha por los derechos humanos y emancipación de las mal denominadas minorías sociales. Tal percepción me condujo a admitir, así como Passos (2010), que la construcción de la vida escolar en todos los sentidos, se hace de modo permanentemente articulado a la vida en sociedad y que el espacio escolar es un lugar indiscutiblemente estratégico para la configuración, formación y un determinante de las trayectorias individuales y colectivas.

La necesidad de comprender la especificidad del alumnado de la EJA, le llevó a mi primer posgrado en Metodología de la Enseñanza de la Historia, en la cual mi disertación fue “La Historia en la EJA y la EJA en la Historia”, trabajo donde relaté un estudio de caso aplicado en una de las salas de aula donde aleccioné. En la disertación, expuse las historias de vida contadas por los alumnos, contextualizando con el propio pasado de Brasil. Por los relatos aportados por los alumnos, la dimensión del sufrimiento y de la exclusión se tornaron más próximos de mi comprensión y vivencia profesional. No se trataba de escuetos relatos ficcionales, sino de realidades: las realidades de mi alumnado.

Mi segundo posgrado en Historia Cultural tuvo como tema disertativo “El uso de historietas en sala de EJA”. En este trabajo quedó patente el poder de la imagen como recurso pedagógico, en especial en alumnos con dificultades de lectura que componen la mayor parte de los alumnos que llegan a los años iniciales de la enseñanza fundamental dos, que es mi campo de actuación. Ya, cuando fui a cursar Maestría, mi investigación una vez más fue volcada para el alumnado de la EJA, con el tema “Breve mirada sobre la sexualidad en la EJA”, trabajo en el cual las cuestiones de género y raza son harto exacerbados en el contexto escolar, sobre todo en lo que se refiere a la dificultad que presentan las mujeres en dar continuidad a los estudios, teniendo que administrar sus trabajos con los variados quehaceres domésticos y los cuidados de sus hijos, no siendo pocos los casos en que deben hacer el papel de proveedoras del hogar ante la ausencia de la participación de sus compañeros. Según datos del IBGE recogidos por Cavenaghi e Alves (2018), el número de familias que están a cargo de mujeres duplicó en términos absolutos, aumentando un 105% en 15 años; pasando de 14,1 millones en 2001 para 28,9 millones en 2015 respectivamente.

Toda esta realidad fue llevada a los talleres de formación de profesores en los proyectos de gobierno del Estado de São Paulo, como capacitaciones para los docentes de la Dirección regional de Enseñanza de Ribeirão Preto y el proyecto Tela de Saberes, en el cual participé en varios municipios como Santos, São Vicente, Guaratinguetá y Jaboticabal. También, puse en práctica como docente en las universidades donde aleccioné en los cursos de Historia y Pedagogía, trabajando en la formación de pedagogos e historiadores. Mi trayectoria docente se tornó una trayectoria de lucha por políticas públicas en la Educación, participando del Consejo Municipal de educación de Ribeirão Preto, órgano que presidí en 2013, en los foros de educación promovidos por el CME, por la APEOESP y por las redes municipal y estatal de Educación. Como expresa Eco: “No hay oposición entre tesis científica y tesis política. Por un lado, se puede decir que todo trabajo científico, en la medida que contribuye al desarrollo del conocimiento ajeno, siempre tiene un valor político positivo” (Eco, 2007, p. 56).

De 2015 a 2020, respondí por la elaboración del material de Historia y orientación docente del proyecto EJA on-line de la Secretaria Municipal de Educación de Ribeirão Preto., modalidad de enseñanza híbrida que tuve la felicidad de colaborar en su realización, pero de la cual salí por divergencia ideológicas y pedagógicas con el entonces gobierno municipal identificado con el neoliberalismo defensor del Estado mínimo. Esas atribuciones en la EJA on-line, en especial, en la elaboración de material didáctico, me trajeron y esta investigación, cuyos resultados presento en la actual tesis, con la intención de contribuir al debate de este tema tan relevante como urgente.

Mi opción por la UNR se dio por su tradición científica y por la reconocida idoneidad en los medios académicos del Cono Sur. Por otro lado, me identifiqué sobremanera con la facilidad de poder cumplir los créditos y seminarios de modalidad intensiva durante los meses vacantes en mi docencia escolar. Este modelo más democrático y accesible es un buen facilitador para quien trabaja durante tres períodos a lo largo del año electivo. Otro diferencial a destacar es el compromiso asumido de la UNR en favor de la defensa de los derechos humanos, algo que fué patente durante los seminarios.

Ya sobre los mismos, es justo destacar la importancia de cada uno en la elaboración del presente trabajo doctoral, comenzando por la Dra. Zulema Solana (in memoriam) con quien inicie la elaboración del objeto de estudios para la actual tesis, desarrollado luego como proyecto en los talleres de tesis del Dr. Gerardo Kahan. Fueron tales talleres que me posibilitaron elaborar el proyecto y la investigación que ahora presento. Con la Dra. Celina Beltrán me fue posible comprender cómo se lleva a cabo la búsqueda de datos en una investigación científica, muy útil en el trabajo de campo realizado con los profesores de la EJA para poder entender el impacto de los libros didácticos en sala de aula. También, el seminario sobre la problemática metodológica, administrado por el Dr. Diego Beltrán, iluminó tópicos importantes sobre la investigación en ciencias humanas, sus detalles y minucias que no pueden escapar al ojo del investigador. Con el Dr. Gerardo Galeto, pude entender mejor los sistemas educativos; en efecto, esta comprensión se expandió con los seminarios sobre epistemología con el Dr. Pablo Narvaja y el Dr. Neldo Candelero. Los conocimientos sobre psicología y educación con el Dr. Felix Temporetti fueron de gran ayuda y por fin, el seminario sobre Currículo administrado por el Dr. Fernando Avedaño fue de gran aporte para poder comprender la aplicación de la ley 10.639/2003 en los libros didácticos de la EJA, eje central de mi propuesta doctoral. También debo resaltar los aportes académicos de las profesoras Andrea Rodrigo, Valeria Marina Read y Paola Poenitz en las aulas de español sin las cuales no podría comprender los contenidos trabajados en los seminarios. Otro aspecto a resaltar, son las participaciones en los II y III Encuentros Latinoamericanos de Investigadores y Tesistas en educación de la UNR que me posibilitaron compartir públicamente mi proyecto de investigación y resaltar su relevancia para una educación volcada a los derechos humanos.

Buscamos con mis compañeros un instituto que nos posibilitase el ingreso a la UNAR para participar de los seminarios obligatorios, en este caso, Sensus Consultoría Internacional en posgrado, con sede en rio de janeiro, realizamos la inscripción y pasamos a frecuentar los seminarios. Durante el taller de tesis, desarrollé el proyecto que dio origen a este trabajo. Inscribí el proyecto y aguardé la publicación de su aprobación por la UNR lo que se dio en junio de 2018. Desde entonces, con el proyecto aprobado y aceptado como alumno del programa de doctorado de la UNR, comencé mi trabajo investigativo, primeramente con la bibliografía, luego investigación de campo para realizar entrevistas

docentes, producir datos y por fin, escribir la tesis doctoral que ahora presento la banca académica.

1.2 El estado del arte sobre la imagen de los negros en los libros de Historia de la EJA.

El presente Estado del Arte tiene como objetivo identificar las investigaciones en Brasil, inicialmente entre los años 2000 y 2022, sobre la imagen de los negros en los libros didácticos de Historia en la EJA, con el propósito de poder mapear y presentar las contribuciones de los trabajos analizados. La relevancia del presente trabajo académico está en el derecho de los alumnos negros a una educación antirracista. La manera de cómo la imagen de los negros es pasada en los libros didácticos, puede contribuir a una práctica pedagógica antirracista y puede afirmar ideologías racistas que perduran en la estructura social de Brasil:

El significado de las prácticas discriminatorias por las cuales el racismo se realiza es dado por la ideología. Nuestra relación con la vida social es medida por la ideología, es decir, por el imaginario que es producido por los medios de comunicación, por el sistema educacional y por el sistema de justicia en consonancia con la realidad (Almeida, 2020, p. 67).

A partir de esta premisa, fueron seleccionadas tesis y disertaciones que dialogan con el enfoque propuesto por esta investigación realizada y presentada en forma de tesis. En primer lugar, se realizó un mapeo y análisis de los datos objetivos de los trabajos académicos seleccionados mediante cuantificación e identificación de los mismos para presentar sus contribuciones a partir de los temas, conclusiones y observaciones pertinentes a este trabajo.

El trabajo del Estado el Arte desarrollado se caracteriza por ser una investigación bibliográfica ya que, según Gil (2008), este tipo de investigación se basa en aportes de varios autores sobre un tema dado. Así, los trabajos denominados sobre esta metodología resultan de una investigación bibliográfica y según Ferreira (2002) presentan una metodología de carácter inventarial y descriptivo sobre el tema que se propone investigar.

Así, se destaca la relevancia del Estado del Arte para identificar los temas ya realizados en la literatura académica y así señalar las aproximaciones entre los mismos y las lagunas a investigar. Además, según Marconi y Lakatos (2011), la cita de las principales conclusiones alcanzadas por otros autores permite agregar un valor al conjunto de investigativo realizado por el autor de la presente tesis doctoral.

Los trabajos fueron seleccionados a partir de la consulta a la Biblioteca Digital Brasileira de Tesis y Disertaciones, BDTD, que “integra y difunde, en un único portal de búsqueda. Los textos completos de las tesis y disertaciones defendidas en instituciones de enseñanza e investigación brasileñas” (BDTD, 2019). Este portal creado en 2022, es coordinado por el Instituto Brasileiro de Informação em Ciência y Tecnología (IBICT). El mismo cuenta con 116 instituciones participantes, tiene 152.525 tesis y 422.244 disertaciones, cuyo acceso es gratuito. En el relevamiento bibliográfico realizado hasta abril de 2022, se utilizaron los siguientes parámetros para mapear las disertaciones y tesis: a) fuente: BDTD; b) descriptores utilizados para la búsqueda “EJA y racismo y EJA y libros didácticos”; c) idioma: portugués; d) período de publicación: años 2000 a 2022.

De esta forma, teniendo en cuenta la definición de los parámetros, la búsqueda tuvo como resultado, 20 trabajos relacionados a la EJA y racismo, y 117 trabajos relacionados a la EJA y el libro didáctico, entre tesis y disertaciones que es como se llaman las tesis de doctorado en Brasil, en función de los respectivos títulos y resúmenes. A partir de ahí, fueron tomados criterios de exclusión para la selección de los trabajos, teniendo como orientador, el Estado del Arte actual cuyo centro es la EJA, considerando temas como racismo, libros didácticos, exclusión racial, ideologías racistas. De esta forma, fueron seleccionados 12 trabajos, siendo 9 relativos al racismo en la EJA y 3 sobre libros didácticos en la EJA.

Aunque el analfabetismo o la no conclusión de los estudios sea un problema antiguo y crónico en la educación brasileira, investigaciones acerca de la EJA son todavía muy recientes en el ámbito académico, lo que por sí sólo justifica la relevancia de este trabajo. En el portal de CAPES (2021), entre 3236 tesis y disertaciones catalogadas sobre educación, apenas 167 se refieren a la EJA. De ese número, 28 se reportan a la enseñanza fundamental II y a la enseñanza media. Sin embargo, es en este ciclo que se encuentran

la mayor parte de los alumnos que fueron obligados a abandonar sus estudios, muchos en la adolescencia por la necesidad de ingresar precozmente al mercado laboral, a pesar de que el ECA, Estatuto del Niño y del Adolescente, (Brasil/MEC, 2004) en su capítulo V, artículos 60 a 69, prohíbe el trabajo infantil a los menores de 14 años de edad y da providencias sobre el trabajo del aprendiz a los mayores de 14 años de edad, dando prioridad a la frecuencia escolar, lo que en la práctica, muchas veces no sucede. La mayor parte de las demás investigaciones académicas son sobre alfabetización o formación de profesores. Ya sobre el racismo, de las 114.040 tesis, sólo 15 están catalogadas e el CAPES y 3 solamente se refieren al racismo y educación. Ninguna sobre racismo en la EJA. Sobre racismo en los libros didácticos, apenas una tesis catalogada con el título: “El color de la metáfora: el racismo en el libro didáctico de lengua portuguesa” de Ivana Silva Freitas, presentada al posgrado de la Universidad Federal de Paraíba en 2009.

Sobre el enfoque metodológico, la mayoría de las investigaciones fueron cualitativas y algunas, cualitativas. Ya sobre el tipo, predominaron investigaciones bibliográficas y documentales, mezcladas con estudios de caso y/o entrevistas. Con respecto al marco teórico, cada trabajo presentó autores específicos al tema abordado, no habiendo mucha correspondencia entre los trabajos.

El cuadro de datos bibliográficos siguiente trae y analiza los datos objetivos de los trabajos seleccionados. Así, conforme Ferreira (2002), se relacionará con la producción académica a través de la cuantificación e identificación de los datos bibliográficos, con el fin de mapear los trabajos en un período delimitado, en años, instituciones y áreas de producción. De esta forma, se catalogaron los 15 trabajos seleccionados, considerando los siguientes datos: título, curso, año, tema, y metodología.

AÑO	INSTITUCIÓN	MAESTRÍA/ DOCTORADO	AUTOR/TÍTULO
2005	PUC-SP	MAESTRÍA	TAKEUCHI, Márcia Regina Análisis material de libros didácticos para la EJA.
2009	UFC	MAESTRÍA	NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. Ideología, trabajo y educación: Un análisis de los libros didácticos da EJA

- 2009 UFPB DOCTORADO FREITAS, Ivana Silva. El color de la metáfora: El racismo en el libro didáctico de lengua portuguesa
- 2010 USP DOCTORADO MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Material didáctico para EJA: Historia, formas y contenido.
- 2010 UFSC DOCTORADO PASSOS, Joana Célia dos. Juventude negra na EJA: Los desafíos de una política pública.
- 2016 UNB MAESTRÍA FERRAZ, Bruna Rocha. EJA y Educación para las relaciones étnico-raciales: una propuesta de investigación-acción en una escuela de Guará – Distrito Federal.
- 2017 UNI-CEUB MAESTRÍA LEAL, Maristela Pereira. Las interrelaciones entre discriminación racial, de género y exclusión social en la trayectoria de mujeres negras en la EJA.
- 2018 UFG MAESTRÍA BORGES, Thamara Nayara Alves Pereira. Racismo y Educación de Jóvenes y Adultos: análisis de la enseñanza para las relaciones etno-raciales en una escuela EJA.
- 2018 PUC-GO MAESTRÍA NASCIMENTO JUNIOR, Raimundo Nonato. Educación y diversidad etno-racial.
- 2018 UERJ MAESTRÍA RODRIGUES, Solange Alves de Souza. Raza y Extensión Universitaria: El programa integrado de la UERJM para la EJA.
- 2018 USP DOCTORADO SANTOS, Pedro de Souza. La historia de África y cultura afrobrasileña en los libros didácticos de la EJA.
- 2019 UFJF MAESTRÍA CARVALHO, Mírian Janaína Conde. La compartimentación curricular en la implantación de la Ley 10639/2003 en una escuela estatal de Ponte Nova – Minas Gerais.
- 2021 UFB DOCTORADO SANTOS, Janete Fernandes Suzart da Silva. Necroeducación: Racismo, juventud y enfrentamiento en la escuela pública en Salvador.

1.3 Cuadro del autor

A continuación, una breve reseña de cada una de las obras citadas en este Estado del Arte, sus temas, metodologías aplicadas y conclusiones.

TAKEUCHI, Márcia Regina, 2005: en su disertación, el autor hace un comparativo entre producción editorial de materiales didácticos para la enseñanza regular y la producción

editorial de materiales didácticos de la EJA, llegando a la conclusión de que apenas dos grandes editoras a la época de su investigación, ofrecían en sus catálogos, materiales volcados a la EJA, pero que en realidad eran compilaciones del material ofrecido en los cursos regulares, sin la menor adecuación lingüística y pedagógica.

NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya, 2009: el autor se centra en el material ofrecido para el primer segmento (alfabetización) y sus implicaciones que refuerzan el concepto conformista ante la realidad socio histórica de los alumnos de la EJA, culpándose por sus anteriores fracasos escolares y cristalizando la idea de que los estudios sirven únicamente para preparar el alumno para el mundo laboral, tornándolo más productivo y eficaz como mano de obra.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de, 2010: Mello trae una investigación sobre la historia del libro didáctico volcado a la EJA, relacionando referencias de historia cultural, currículo y disciplinas escolares. El investigador llegó a la conclusión de que el número de obras volcadas exclusivamente a la EJA es muy discreto, predominando las adaptaciones. También llega a la conclusión que hay una actuación del Estado que induce a la producción marcada por discontinuidades y disputas ideológicas y de mercado.

PASSOS, Joana Célia dos, 2010: la autora investiga el alcance de la EJA entre jóvenes negros de la red municipal de Florianópolis, confirmando la hipótesis de que las políticas públicas volcadas a la juventud negra se revelan como principal responsable por la regulación y formalización de las desigualdades raciales, en la medida de que no se combate el racismo, sino se afirma y se confirma cuerpos en sus espacios predeterminados.

FERRAZ, Bruna Rocha, 2016: la investigadora trae a luz el análisis de un trabajo de campo en la EJA, en una escuela del distrito de Guará, Distrito Federal. Usando la metodología del análisis de discurso, la autora busca identificar los discursos racistas en el espacio cotidiano de la escuela y la legitimación de las relaciones de poder en esos espacios.

LEAL, Maristela Pereira, 2017: en su trabajo de disertación, la autora busca analizar las interrelaciones entre diversas formas de discriminación sobre mujeres negras y cuál es el papel desempeñado por esa discriminación sobre alumnas negras de la EJA. La autora utilizó la técnica de entrevistas semiestructuradas, tomando como marcadores sociales, raza, género y clase. La conclusión del trabajo señala que el racismo y el sexismo son elementos estructurantes de la sociedad y que afectan de diversas maneras la vida de las mujeres investigadas, impactando inclusive en el mantenimiento de su condición históricamente de subalterna.

BORGES, Thâmara Nayara Alves Pereira, 2018: el estudio se centra en la investigación de prácticas racistas en el espacio escolar de la EJA, en una escuela municipal de Goiania. La autora utilizó el análisis de datos de cuestionarios aplicados las alumnas y profesores de la escuela, mezclando investigación bibliográfica e investigación de acción como metodología. A partir de los análisis, fue posible concluir que la educación para las relaciones etno-raciales se cruza con las historia de vida de los alumnos de la EJA, acentuando la necesidad de relacionar racismo a tal modalidad educacional y que urge abandonar interpretaciones de la historia de Brasil que discriminan, minimizan o anulan la humanización del negro en su narrativa.

NASCIMENTO JUNIOR, Raimundo Nonato, 2018: en su trabajo, el autor realiza un Estudio del Arte sobre el tema entre 2006 a 2016. A partir de un análisis bibliográfico y cualitativo, Nascimento Junior trató de demostrar cómo las relaciones étnico raciales son reproducidas en las manifestaciones de racismo en las escuelas y al mismo tiempo, contribuir para la formación de profesores y profesoras para poder trabajar la diversidad étnico cultural en sala de aula.

RODRIGUES, Solange Alves de Souza, 2018: la investigadora busca entender como la cuestión racial se inserta en el espacio de la extensión universitaria, usando como técnica el análisis cualitativo de un estudio de caso en una sala de aula de alfabetización de la EJA. La autora llega a la conclusión que el poco o inexistente abordaje de la temática racial en la formación académica del equipo estudiado señala la necesidad urgente de formación inicial continuada, reconociendo que la extensión universitaria es un espacio

privilegiado para la visibilidad de la cuestión racial, por atender mayoritariamente las clases populares, entre ellas, los negros.

SANTOS, Pedro de Souza, 2018: mediante metodología de análisis bibliográfica y documental, el autor investiga cómo se da la materialización de la historia de África, cultura africana y afrobrasileña en los libros didácticos de la EJA, en el estado de São Paulo. La conclusión arribada revela que la mayor parte de los libros didácticos de la EJA son meras adaptaciones que no llevan en consideración las especificidades de tal modalidad y que los negros aparecen en contextos específicos como colonialismo y esclavitud respectivamente.

CARVALHO, Mírian Janaína Conde, 2019: a partir de un estudio de caso en una escuela nocturna de la EJA en el interior de Minas Gerais, la autora investiga la dificultad de la implantación de la ley 10.639/2003 en la matriz curricular.

SANTOS, Janete Fernandes Suzart da Silva, 2021: utilizando la metodología cualitativa exploratoria, el autor analiza las prácticas docentes en la EJA, en una perspectiva dialéctica de cómo la escuela ha pautado una educación antirracista en contraposición a la Necroeducación, o educación eurocéntrica. La autora llega a la conclusión que la contribución de la educación antirracista favorece el respeto a la diversidad y a la valorización de la historia y cultura africanas y afrobrasileñas en la educación básica.

1.4 Conclusión sobre el Estado del Arte y su contribución a la presente tesis de doctorado.

El Estado del Arte que aquí se presenta tuvo como objetivo identificar las problematizaciones realizadas en Brasil, entre 2000 y 2022, en relación a la EJA, Educación étnico racial y racismo, a fin de poder mapear el Estado del Arte y mostrar las contribuciones de los trabajos analizados. Por lo tanto, sobre el mapeado en pauta, a través de la cuantificación e identificación de los datos bibliográficos, se descubrió que el número de trabajos a lo largo de los años analizados es discreto y requiere un avance investigativo.

Ya, sobre el enfoque metodológico, la mayoría de las investigaciones fueron cualitativas o cuantitativas. La metodología predominante fue la combinación del análisis de datos con el análisis bibliográfico y documental. Por otro lado, la mayor parte de las conclusiones de los estudios señalan la necesidad urgente de rever la producción de libros didácticos para la EJA que, aparte de ser adaptaciones de contenidos usados en otros cursos regulares, no llevan en cuenta las especificidades del alumnado. También, se mostró patente la necesidad de una educación antirracista que combata toda forma de discriminación y, al mismo tiempo, que promueva la disminución de las barreras sociales, culturales, raciales y económicas en la sociedad brasileira.

1.5 Título de la investigación

La imagen de los negros en los libros de enseñanza en Brasil

Eco (1990) señala que “...hacer una tesis significa, pues, aprender a poner orden en las propias ideas y ordenar datos: es una experiencia de trabajo metódico, es decir, construir un objeto que, en principio, sirva también para otros” (Eco, 2007, p. 32). Con tal premisa, seguimos en frente en la presentación del objeto de estudio de esta investigación, su justificativa y sus desdoblamientos.

Esta tesis doctoral es parte de un movimiento que viene de mucho tiempo, en el cual mi práctica profesional se mezcla con otras trayectorias por la promoción de la igualdad racial, como principio básico para la democratización de la Educación y, en especial, en una práctica docente antirracista. Esa preocupación se integra al movimiento de producción de conocimiento con las bases del trabajo científico de investigación, protagonizando la problemática de las desigualdades étnico raciales en los procesos educacionales.

La historia de los negros en Brasil ha sido una historia marcada por la exclusión, a pesar de su participación decisiva en la formación y construcción de la sociedad brasileira. Desde la llegada del primer contingente de africanos en condición de cazados y transformados, luego, en esclavos para trabajar en las cosechas de caña de azúcar, en la capitanía de São Vicente, en 1532 hasta la aprobación de la Ley Áurea en 1888 que prohibió la esclavitud, los negros fueron, como afirma Antonil (1982) “los pies y manos

de los dueños de los ingenios azucareros”. Sin embargo, su papel y participación en la formación económica, social y cultural de Brasil no ha recibido de la historia su debido valor. Por el contrario, hay una negación de la sociedad brasileira sobre la importancia de los negros, indígenas y mestizos en la construcción del país. Tal negación es intencional para mantener los privilegios de algunos sobre muchos. Como afirma Sodré:

Generalmente, al hablar sobre racismo, se hace referencia a la segregación de los individuos por raza (racismo de dominación) o entonces al racismo (presupuesto de la existencia de razas con diferentes aptitudes sociales) lo que redundaría en el racismo de exclusión. Este último siempre ventajoso para las elites dirigentes y sus afinidades de clase, porque elementos étnico culturales, como color de piel, parentesco y educación formal alimentan la jerarquización social garantida por la desigualdad económica (Sodré, 2015, p. 91 -92).

Esta desvalorización intencional de la participación del negro en la historia ha contribuido para la discriminación de las personas de piel oscura, y esta discriminación provocó reflejos sociales gravísimos, revelando la disparidad patente entre los de piel clara y los de piel oscura, lo que impide que la democracia sea una realidad plena en la sociedad brasileira, en contraposición a la ideología de la “democracia racial”, cuya piedra angular es negar las diferencias étnico raciales, al mismo tiempo en que configura cada una de las matrices étnicas formadoras del pueblo brasileiro, un papel específico, quedando al elemento blanco europeo, el liderazgo en la fundación de la nación:

En lo que se refiere la cuestión del combate al racismo, la situación es mucho más compleja por algunas razones. Primera: porque ello presupone tener que luchar contra el más terrible enemigo de la lucha contra el racismo: el mito de la democracia racial que, de tiempos en tiempos, resurge en Brasil, llegada de los lugares más inusitados posibles y que impide cualquier acción que se levante contra actos racistas en la sociedad (Gonçalves, 2011, p. 117).

Ya conforme Nosella (1981), la escuela por sus acciones pedagógicas, inculca a sus alumnos los valores y visiones de mundo de las clases dominantes que se extienden más allá del espacio escolar y determinan prácticas y actitudes que favorecen a los

modelos sociales, económicos y políticos de aquéllos que detienen el poder. Haciendo más las palabras de Nosella, este trabajo pretende abordar uno de los principales elementos de tal acción pedagógica que son los libros y materiales didácticos ofrecidos en la EJA.

Palabras-Claves: Enseñanza en la Educación de Jóvenes y Adultos, libros didácticos, exclusión racial.

1.6 Problema de investigación/ Explicación del Problema

La historia oficial de Brasil siempre ha ocultado la presencia de las llamadas minorías étnicas y culturales en la construcción de la sociedad, centrándose en la historia de los colonizadores. La visión eurocéntrica de la historia siempre ha sido la dirección de los planes de estudio en las escuelas de Brasil en detrimento de otros enfoques, ignorando las contribuciones de los indígenas y africanos en la construcción cultural brasilera, promoviendo según Bittencourt (2005), la enseñanza de la historia nacional, muchas veces entendida como responsable por la constitución de una identidad nacional ideológicamente comprometida con los intereses de determinadas elites dominantes.

Los libros de texto poco dicen de la participación de las minorías sociales en su historia y cuando lo hacen, refuerzan los estereotipos prejuiciosos y racistas. Este punto de vista se refleja en las propias imágenes que traen estos libros, que retratan a los indígenas como salvajes, ignorantes desprovistos de cultura y los negros como siervos, esclavos y marginales. Algunas imágenes se han convertido en clásicos de la representación de los negros en los libros de Historia, como los grabados de Jean-Baptiste Debret, pintor francés que retrató el Brasil durante el período del Primer Imperio (inicio del siglo XIX); pintaba escenas de la vida cotidiana de Rio de Janeiro, donde la presencia de los esclavos fue parte constante del paisaje de la época retratada:

En el tiempo cuando vivió aquí, Debret se dedicó, aun, a la creación de imágenes sobre la vida cotidiana en Rio de Janeiro, lo que significaba, en gran parte, dibujar los esclavos que representaban la mayoría de la población de la ciudad. Pero, sus imágenes contemplaban los más variados tipos sociales, aparte de innumerables figuras indígenas, así como elementos de la fauna y flora brasileños (Trevisan, 2012, p. 20).

El final de la esclavitud no otorgó a los negros derechos de ciudadanía. En un primer momento, se decía necesario hacer su educación en los moldes blancos, europeos. Después, se estableció el mito de la democracia racial. Pero los hechos heroicos de los negros y las contribuciones culturales, nunca fueron protagonistas críticos en los manuales escolares. Esto conllevaba y conlleva al niño negro a preguntarse con frecuencia, el porqué de su ausencia en los libros de historia. Desde la década de 1930, con el surgimiento de los movimientos negros, esta historiografía unilateral ha sido la resistencia de los intelectuales progresistas, con todas las dificultades que se presentaban. El movimiento negro pasa a tomar consciencia de que los cambios en Brasil para atender sus reivindicaciones eran muy complejos. Existían intereses en juego que, ni siempre, estaban visibles como expresa Gonçalves (2011)

Esa resistencia continuó, especialmente, durante el período anterior del golpe militar en Brasil, cuando diversas acciones de Educación Popular tuvieron lugar en todo el país, lo que culminó en el surgimiento de la pedagogía de Paulo Freire: por primera vez, se puso a los pueblos oprimidos como agentes de su propia historia. A pesar de la represión de la dictadura que acabó con todas estas iniciativas, desde mediados de la década de 1970, los movimientos populares han vuelto a organizarse y entre ellos, el movimiento negro. Con la elección de un gobierno de origen popular, - de Luis Ignacio Lula da Silva -, por primera vez en Brasil en 2002, estos movimientos salieron de las sombras y obtuvieron finalmente algunos logros. En 2003, el gobierno federal del Brasil promulgó la ley 10.636 / 03 que torna obligatoria la enseñanza de la historia cultura indígena y africana. De 2003 a los días actuales, cambió cosa poca. La poca oferta de materiales didácticos específicos y la falta de formación y capacitación de los profesores han dificultado las expectativas de la ley. Por otro lado, los materiales disponibles casi no se dedican en el tema, en especial los libros de historia del Brasil y cuando lo hacen refuerzan los estereotipos y la visión del sentido común y no crítico. Sin embargo, nos deparamos con las siguientes cuestiones: ¿Cómo se aborda a los afrodescendientes en la literatura escolar en Brasil? ¿Por qué la ley 10.636/03 encuentra tantas dificultades para ser implantada? ¿Por qué la imagen de la persona negra y otras minorías étnicas solamente se representan estereotipadas? ¿Quién escribe los libros didácticos de Historia? ¿Para quién son escritos? ¿La ausencia de referencias étnicas positivas puede influenciar el auto

estima del alumno negro? ¿Cómo el alumno negro puede entenderse como protagonista de la historia si no se ve en los libros? ¿Por qué los negros y otros representantes de las minorías étnicas y sociales son excluidas del discurso oficial de la historia? ¿A quién le interesa esta invisibilidad? La EJA, tal vez, sea la modalidad educacional que más reflexiona las consecuencias de las discretas y timoratas políticas públicas para su suceso. A lo largo de la historia de la educación en Brasil, es posible observar que tal modalidad educacional siempre estuvo al margen de las prioridades gubernamentales como observan Paiva (1987) y Haddad (2007), entre otros. Tal vez sea porque el mayor número de analfabetos provenga de las capas sociales más pobres donde la mayoría es negra o parda, según padrones indicadores del IBGE, Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística, y cuya necesidad de educación fue relegada a un segundo plano, en consonancia con la ideología del cuerpo, como explica paulo Freire:

La ideología de la interdicción del cuerpo, creada en el seno del jesuitismo, traía en su núcleo, - aparte de la noción del pecado por los demás diversos comportamientos y deseos humanos -, la connotación de interdicción al conocimiento, sobre todo, en los primeros siglos de la historia brasilera, a las mujeres, a los indios y a los negros, prohibiéndoles, por motivos diferentes, la presencia física en los ambientes que les facilitasen la adquisición del saber. El conocimiento se centraba para pocos elegidos, hombres blancos. Se controlaba el poder, los derechos y los privilegios (Freire, 1989, p. 239).

Sodré (2015) complementa afirmando que el racismo definió los pueblos africanos apenas cuerpos y no espíritus; así hombres y mujeres negros eran vistos como máquinas musculosas, y de ese modo, la super explotación de la esclavitud podría ser justificada. Sin embargo, Sodré comenta:

Pero, la verdad es que los africanos otorgaron a la corporalidad un estatuto complejo (...) el cuerpo se vincula a lo sagrado (lo sagrado es parte constructiva de la persona tanto por la herencia como por los dioses) que se percibe como una experiencia de aprehensión de las raíces existenciales, al punto en que lo vivido es apenas un conjunto de virtudes (Sodré, 2015, p. 204 – 205).

Ya sobre la relación integrativa cuerpo/territorio, es decir, con el otro, pero más allá, con la tierra, los minerales, los vegetales y las aguas, Sodré señala:

Se trata de hecho de una relación integrativa con la propia realidad del cuerpo humano, hecho de minerales, líquidos, vegetales y proteínas. A ejemplo de la tradición africana, el cuerpo aparece como microcosmo del espacio amplio (el cosmos, la región, la aldea, la casa), tanto físico como mítico, lo que torna la conquista simbólica del espacio una especie de toma de pose de la persona (Sodré, 2015, p. 206).

Por lo tanto, como lo explica Freire (1989), la interdicción de los cuerpos es vital para que se perpetúe la ideología de las clases dominantes:

La ideología dominante precisa de mecanismos que la sustenten dentro de la política educacional que la reproduce, así Brasil al haber hecho uso en la legislación escolar de mecanismos de centralización y descentralización, - está traduciendo sólo el desinterés de los gobiernos por la educación, que favorecen, si no determinan una educación de interdicción, discriminatoria y elitista que se relaciona con el modo de producción esclavista, y mismo capitalista, y que por su vez, se traducen en el alto índice de analfabetismo de nuestro pueblo (Freire, 1989, p. 240).

Según Paiva (1987) y Haddad (2007) entre otros, la preocupación con la EJA, cada tanto, resurge en el ámbito gubernamental, por medio de campañas de alfabetización en masa, donde lo que se observa y mucho ruido alarde y poco resultado como ocurrió, por ejemplo, con la Cruzada ABC, con el Mobral y otros proyectos de alfabetización en masa que resultaron en frustraciones, al contrario de la experiencia de Paulo Freire en Angicos, interior de Rio Grande do Norte, en 1963, pero abortada por el golpe militar de 1964. Aun así, el desarrollo de acciones educativas que objetivan, sea por razones mercadológicas o electorales, la alfabetización de aquéllos que, por diversas razones, se mantuvieron al margen de la escuela (forzados a dejar el lápiz y el cuaderno por la azada del campo o el fratacho de albañil o por un delantal) como explican Passos (2005), Paula

(2011) y Santos (2009) entre otros, ha llevado un número significativo de personas a retomar sus estudios fundamentales y medios en instituciones públicas mantenidas por secretarías municipales y estatales de educación, en la modalidad de educación supletoria, volcada a jóvenes y adultos. La EJA se divide en dos segmentos: el primero destinado a la alfabetización y se concentra en los primeros cinco años de la enseñanza básica o fundamental; el segundo segmento atiende alumnos de los años finales, es decir de sexto a noveno años de la enseñanza fundamental. Para los docentes que atienden EJA es un desafío de porte grande, pues los mismos deben aleccionar a un alumnado formado por jóvenes, desempleados, trabajadores adultos, padres y madres de familia con la urgencia de recuperar conocimientos y saberes que les permitan un lugar en el mercado laboral como mano de obra para poder satisfacer sus necesidades básicas. La ilustración humanista no se tiene en cuenta, un saber funcional y aplicativo ya es suficiente. Su estímulo y aplicación reflexiva depende de la visión crítica y de la buena fe y disposición del docente.

Dentro de ese preconizado recorte social es que, aun hoy, se encuadra el adulto no escolarizado. El alumno, el ciudadano productivo, el individuo que sobrevive a un contexto social que lo discrimina y le atribuye una perspectiva cultural considerada empobrecida, aunque alcance una historia de vida rica y satisfactoria, capaz de permanecer y superar las adversidades que le aparecieron en el correr de la vida (Cianfa, 1996, p. 11).

Se constata que se necesitan contenidos que refuercen su autoestima y que apunten en la dirección de acciones que restablezcan la ciudadanía, que contribuyan a los efectivos cambios a que tanto aspiran, aun intuitivamente. Ese desafío se materializa cuando el docente se depara con el momento de planificar el curso que, de modo general, se ha caracterizado por ser una mera repetición de metodologías y contenidos, muchos de los cuales ya están caducos:

Algunos de los problemas que enfrentamos en las escuelas y salas de aula advienen exactamente de esa organización curricular que separa la persona que vive y aprende en el mundo de aquélla que debe aprender y aprehender los contenidos escolares. En el caso de la EJA, otro agravante se interpone y se relaciona con el

hecho de que la edad y las vivencias social y cultural de los educandos son ignoradas, manteniendo en estas propuestas la lógica infantil de los currículos destinados a los niños que frecuentan la escuela regular (Oliveira, 2007, p. 05).

Comprobación de lo expuesto es que gran parte del material didáctico producido para la EJA son compilaciones resumidas de contenidos de colecciones destinadas a la enseñanza regular, manteniéndose, inclusive, la misma redacción e ilustraciones, muchas veces, infantilizando al educando adulto o reforzando preconceptos:

Se entiende como infantilización en la EJA a la práctica pedagógica utilizada en sala de aula de forma que no condice con el perfil de aquéllos que allí están, sea por cuenta de actividades utilizadas con los niños de los años iniciales de la enseñanza fundamental, sea por la forma como un docente transmite los contenidos o mismo por la postura docente en sala de aula, tratando adultos en proceso de escolarización básica como si fuese niños (Haracemiv et ali. 2017, p. 3).

Como se puede apreciar, pocos son los materiales didácticos elaborados exclusivamente para atender la EJA, con temas pertinentes a sus necesidades específicas y, aun así, estos manuales están viciados en una ideología de interdicción que todavía subsiste en la educación brasileira.

1.7 Anticipación de sentido/Hipótesis de carácter general

La ausencia de imágenes positivas relacionadas a la población negra en los libros didácticos lleva a tal grupo, al silencio que se hace sobre su historia, su ancestralidad, su inserción en la sociedad brasileira y sus contribuciones en la formación de la nación:

¿Cómo el alumno afrodescendiente se siente al abrir el libro didáctico en sala de aula y no ve la historia de sus ancestrales relatada allí? ¿Dónde están sus héroes? Sus ancestrales eran vistos como animales vendidos como una mercadería cualquiera, eran golpeados, torturados. Sin ningún héroe para enorgullecerse, el alumno se siente avergonzado de su ascendencia y busca maneras diversas para negar esa identidad desde la asociación a los alumnos blancos hasta negar su

ascendencia, diciendo que es moreno en vez de asumir su negritud (Pires, 2009, p. 107).

La ausencia de imágenes positivas de los negros en los libros didácticos puede contribuir a la elaboración de una imagen distorsionada del negro sobre él mismo, rebajando su autoestima y contribuyendo con la negación de sí mismo como agente de su propia historia, según Sodré (2015) y Freire (1989), sujeto siempre a preconceptos y estereotipos lanzados sobre esta considerable parte de la población, reforzados por el discurso mediático que repite y cristaliza los discursos de las clases dominantes:

Esa visión estereotipada se construye con una determinación conceptual para aquéllos que se adueñan de la visión del colonizador europeo, blanco y cristiano. El yo-centro va a indicar las bases de las opciones del sistema político, cultural y artístico por el cual guiamos nuestras estructuras mentales y representamos nuestro pensamiento (Pontes, 2001, p. 26).

Como afirma Pires (2009), el negro, sus luchas antirracistas y antidiscriminatorias, sus movimientos en pro de la igualdad social, no forman parte, aun, del universo contenido en los libros didácticos de la historia de Brasil:

Es preciso rescatar su presencia como integrante y constructor de esa historia. Las contradicciones inherentes a la sociedad no aparecen en los libros didácticos una vez que se camuflan las reales diferencias y se disimulan las discriminaciones, impidiendo, de esa forma, la construcción de una identidad propia y de sentido crítico. En consecuencia, lo que observamos es que los textos pierden en sustancia y el libro didáctico ha servido a la reproducción del orden establecido y al mantenimiento de los privilegios de una clase, en detrimento de otras (Pires, 2009, p. 108 – 109).

Este estudio buscó, al analizar los libros didácticos utilizados en la EJA, en las escuelas públicas de Ribeirão Preto, indicios de que la imagen del negro en tales textos estuviese cambiando, escapando de los estereotipos, mostrando imágenes afirmativas sobre esta población brasileira.

1.8 Marco Teórico

Enseñanza en la Educación de Jóvenes y Adultos, libros didácticos, racismo, exclusión étnico-racial.

Cuando se repara en la EJA, automáticamente sale a luz la existencia de los excluidos del proceso educacional por razones diversas y, entre los excluidos, los alumnos negros que, por razones históricas, son los más oprimidos entre los oprimidos. En la práctica de sala de aula es común depararse con alumnos que, en los moldes de Berthold Brecht en su poema “Preguntas de un trabajador que lee”, no consiguen verse en los libros didácticos con los cuales tienen que trabajar. Este acto de no verse, esta ausencia de referencias, o peor, las referencias negativas acerca de su grupo étnico racial, tienden a rebajar su autoestima, reforzando su auto discriminación:

Más grave aún, es el problema de la auto discriminación debido a la internalización por el individuo oscuro de imágenes negativas sobre sí mismo. ¿Pero, por qué más grave? Porque se trata de procesos inconscientes de auto valorización, difíciles de ser sometidos al escrutinio político o racional (Sodré, 2015, p. 267).

En su obra “Pedagogía del oprimido”, Freire (1987) comienza el primer capítulo señalando que los hombres poco saben de sí y que este reconocimiento de no saber los lleva a búsquedas que les crean problemas existenciales cuyas respuestas los inducen a nuevas preguntas. En tal sentido, Freire afirma:

Constatar esta preocupación implica reconocer la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica. Es también y quizás básicamente que, a partir, de esta constatación dolorosa que los hombres se preguntan sobre otra viabilidad para con su humanización. Ambas, en la raíz de su inclusión, se inscriben en un permanente movimiento de búsqueda. Humanización y deshumanización, dentro de la historia, - en un contexto real, concreto y objetivo -, son posibilidades de ser incompletos y conscientes de su inconclusión (Freire, 1987, p.16).

Esta vocación que es la búsqueda de sí mismos es, el mismo, tiempo inviabilizado por la propia negación que se lleva a cabo por la explotación, por la opresión y por la violencia de los opresores y afirmada, como continua Paulo Freire, por el deseo de libertad, justicia y ciudadanía. Freire (1987) señala que, una vez establecida la relación opresora, está también establecida la violencia. El problema tiende a recrudecer cuanto más el oprimido trae dentro de sí la opresión que le es impuesta. Sobre esta situación, Sodré (2015) comenta que más grave puede ser el problema de auto discriminación debido a la internalización por el individuo oscuro de imágenes negativas sobre sí mismo; en efecto, se trata de procesos inconscientes de auto desvalorización, difíciles de ser sometidos al escrutinio político o racional respectivamente.

Esa asimilación de opresión, esa interiorización de la aceptación de la opresión les es impuestas por la sociedad y sus mecanismos ideológicos, en los cuales la escuela se presenta como uno de sus más importantes pilares al lado del concepto burgués de familia, patria, religión y trabajo como explica Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosela (1981) en su libro “As belas mentiras”. Estos conceptos elaborados por la clase opresora para justificar la opresión son largamente propagados por la industria cultural de la cual la producción y la comercialización de libros didácticos también es parte integrante. Sobre este asunto, Adorno explica:

La cultura contemporánea a todo confiere un aire de semejanza. Películas, radio y semanarios constituyen un sistema (...). Los clichés serían causados por las necesidades de los consumidores: por eso serían aceptados sin oposición. En realidad, es por causa de ese círculo de manipulaciones y necesidades derivadas que la unidad del sistema se torna cada vez más impermeable. Lo que no se dice es que el ambiente en que la técnica adquiere tanto poder sobre la sociedad encarna el propio poder de los económicamente más fuertes sobre la misma sociedad (Adorno, 2009, p. 6).

Por otro lado, Althusser (1970) señala que el Estado se muñe de instrumentos ideológicos a fin de imponer su voluntad, por lo tanto, su represión sobre las clases sociales y grupos sociales para tornarlos subalternos. En efecto, para Althusser (1970), se llaman aparatos ideológicos del Estado a un cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas. De entre

estas instituciones señaladas por Althusser se halla la escuela con sus los libros didácticos y las imágenes educativas presentadas para al alumnado. Sobre el término imagen, Joly defiende:

El punto común entre las diferentes significaciones de la palabra parece claramente ser, antes de más nada, el de la analogía. Material o inmaterial, visual o no, natural o fabricada, una imagen es antes de todo, algo que se asemeja a cualquier otra cosa. Mismo cuando no se trata de imagen concreta, sino mental, apenas el criterio de semejanza la define: ya sea se asemeje a la visión natural de las cosas. La primera consecuencia de esta observación es verificar que este denominador común de la analogía o de la semejanza coloca desde luego la imagen en la categoría de las representaciones. Si la misma se asemeja es porque no es la propia cosa en cuestión su función es, pues, de evocar, de significar otra cosa que no es ella propia, utilizando el proceso de semejanza (Joly, 2007, p. 42).

En su análisis, Nosel (1981) percibió, por ejemplo, que la imagen de la familia aparece en la mayoría de los manuales didácticos como una institución armoniosa, constituida de pocos hijos, según ideología de las clases dominantes, sin embargo, en contraste con el modelo de familia de la mayor parte de la población más pobre y, por consiguiente, de la población negra. Sobre ello, Silva levanta:

Durante el período de la esclavitud, la familia casi no existió, cuando existió era temporaria y marcada por la resistencia que el africano esclavizado colocaba al deseo de tener hijos para no verlos esclavizados y por la oposición de los señores a la familia negra que, una vez constituida, crearía un núcleo aglutinador, aumentando la resistencia de los africanos esclavizados a ser permutados o vendidos. En ese sentido, la organización familiar para el pueblo negro luego de la abolición, se constituyó en el primer grupo social de cohesión, apoyo mutuo, cooperación y solidaridad, habiendo, así, creado la comunidad negra (Silva, 2011, p.110).

Sodré (2011) alerta que las comunidades son focos creadores de modelos de relacionamientos y de apelo a la memoria, memoria de las comunidades quilombolas,

memoria de las formaciones comunitarias de resistencia, memorias de micronaciones incomprendidas por el Estado, entendiendo como memoria, una ancestralidad políticamente afirmativa. Dentro de este contexto familiar, la imagen de la empleada doméstica también es señalada por Nosela (1981) cuando afirma que en los textos de lectura es considerada casi que un miembro de la familia en una actitud paternalista. Es aquella persona que hace todo trabajo doméstico y que, por permanecer en la casa durante años, siendo honesta y eficiente, tendrá el afecto de la familia a quien sirvió. Y ésta la hace muy feliz. El trabajo doméstico en Brasil es, tal vez, la actividad más análoga a la esclavitud, sirviendo muchas veces, en especial negra, como primera experiencia sexual de muchos niños, casi siempre blancos. Sobre el trabajo esclavo, en las casas grandes Freyre comenta:

Mucho niño brasileiro del tiempo de la esclavitud fue criado por las mucamas. Raro el que no fue amamantado por negra y que no aprendió a hablar más con la esclava que con el padre y la madre. Y que no creció entre con chicos jugando con otros chicos, aprendiendo artimañas y con las negras de la cocina (Freyre, 2004, p. XXX).

En sus observaciones, Nosela (1981) destaca el papel de la profesora, principal elemento de la institución escolar, siempre bondadosa, pero también autoritaria y represiva, pronta para castigar aquéllos que osan desafiar las reglas de buena convivencia, en una representación explícita del aparato represor del Estado. Por este breve camino es posible percibir que la opresión, explotación y discriminación andan juntas de manos dadas a servicio de aquéllos que aun detienen, simbólicamente en sus manos el chicote. Sobre estos mecanismos coercitivos, Sodré (2015) señala que la discriminación es o no reconocimiento de la exclusión del otro en los percances de la diferenciación, es decir, el movimiento complejo dentro del estatuto de la identidad. El investigador añade que el orden esclavista en el periodo colonial era basado en la dicotomía blanco-europeo/negro-africano. El preconceito racial, según Sodré (2015) legitimó la distancia entre poseedores de privilegios y derechos y aquéllos a quienes rest  privaciones y deberes. El proyecto abolicionista de la sociedad liberal del final del Imperio, fines del siglo XIX, llevó a cabo la transición de dominación al racismo de exclusión. El racismo de exclusión, según Sodré (2015) siempre es provechoso para las elites dirigentes y sus afinidades de clase, porque

elementos étnicos culturales como color de piel, parentesco y educación formal alimentan la jerarquización social garantida por la desigualdad económica. Así Sodré continua, en este sentido, afirmando que las desigualdades de distribución de renta en Brasil se acentúan en las capas de la población de piel oscura, revelando una importancia política en la cuestión del color. Como afirmó Paulo Freire (1987) tal vez ni siquiera sea necesario utilizar datos estadísticos para demostrar cuántos en Brasil y América latina son los muertos en vida, son sombras de gente, hombres, mujeres, niños desesperados y sometidos a una permanente guerra invisible en lo poco de vida que les resta, siendo devorados por la discriminación y por la alienación.

Por lo tanto, en este contexto de opresión, explotación, discriminación y alienación, lo que más interesa analizar es la imagen del negro en los libros didácticos de la EJA para poder verificar cuánto la misma refleja o no las ideologías de las clases dominantes en el sentido de mantener la sociedad desigual, oprimida y alienada. La opción de estudio por la EJA se da por el hecho de estar insertos en esta modalidad educacional los excluidos de la escuela formal, en su mayoría, alumnado afrodescendiente.

1.9 Objetivo general

Analizar e identificar cómo la imagen del negro es presentada en los libros didácticos de la EJA y cuáles son las consecuencias de la misma en el proceso educativo.

1.10 Objetivos específicos

Verificar como se da la aplicación de la ley 10.636/03 en los libros de la EJA.

Indagar si la ausencia de referencias étnicas culturales positivas puede influenciar la autoestima del alumnado afrodescendiente.

Percibir cómo la invisibilidad interfiere en los procesos educacionales.

Investigar y descubrir a quién interesa esta invisibilidad.

Descubrir a quién interesa esta invisibilidad.

Indagar por cuáles motivos los negros y los otros grupos sociales que fueron tornados subalternos son excluidos del discurso oficial de la Historia de Brasil.

Objetivos externos

Colaborar, con la publicación de esta investigación, para que el alumno negro pueda entenderse como protagonista de su propia historia y se entienda y se perciba como alguien detentor de derechos de ciudadanía en una sociedad plural y democrática.

1.11 Procedimientos metodológicos

Lo que desafía la investigación en ciencias sociales es que no existe un método, una metodología única. La investigación en ciencias sociales es dialógica, pudiendo establecer comunicación con más de una metodología, cruzando datos, interpretando fotos, relativizando registros anteriores, buscando nuevas respuestas para viejos y nuevos problemas. Esta característica de la investigación en ciencias sociales es, al mismo tiempo, amplia y abierta, pues permite el dialogo entre métodos e investigaciones aparentemente distantes entre sí, mientras que, por otro lado, limitadora ya que el trabajo del investigador en ciencias sociales no se agota, sino que siempre abre puertas a otras posibilidades y a otros investigadores que podrán en el futuro, afirmar o refutar las conclusiones arribadas. Pontes afirma:

Permite o diálogo entre métodos e pesquisas aparentemente distantes entre si, aproximando-as, e, por outro lado, limitadora, já que o trabalho do pesquisador em ciências sociais não se esgota em si, mas sempre se abre a outras possibilidades a outros pesquisadores que poderão no futuro, afirmar ou refutar as conclusões por ela indicadas. Como afirma Pontes: “Aprovechamos la contribución de la teoría literaria que transita entre la literatura y la sociedad, realizando un modelo teórico capaz de unir la literatura, la historia, la filosofía, la sociología y otras posibilidades de inserción entre las ciencias humanas y el arte” (Pontes, 2021, p. 201 – 21).

Siguiendo la línea de Pontes, “Reconocemos que el gran empeño de los estudios culturales es comprender cómo se organizan la cultura y la identidad en la mentalidad de los pueblos” (Pontes, 2021, p. 27). Este mecanismo de aculturación y dominación bajo influencias de colonización llevó a la extinción o inferiorización de pueblos a lo largo de

la historia. Trabajando, por lo tanto, con matrices literarias, históricas, sociológicas y culturales y, - reconociendo los límites de esta investigación -, la misma se llevó a cabo en cinco en cinco pasos: el primer capítulo describe los motivos que me llevaron al tema investigado y a los caminos metodológicos de investigación, teniendo como eje principal el proyecto presentado y aprobado por la UNR.

El segundo capítulo dedicado al EJA e sus implicaciones en el proceso de autonomía y resistencia a la opresión ideológica y social a que estos alumnos han sido sometidos a los largo de sus historias. Este capítulo tuvo como eje la historia de la EJA, con base en mi disertación de maestría y apoyado en las ideas de Ana Maria Araújo Freire, Muniz Sodré y Vanilda Paiva.

El tercer capítulo trae la discusión sobre como la escuela reproduce el discurso de las clases dominantes y de cómo esta situación puede ser modificada, en la dirección de una escuela más comprometida con las masas excluidas y, por lo tanto, más plural y democrática. Este capítulo se fundamenta en las ideas de Muniz Sodré y Sergio Luiz de Souza junto con documentos oficiales de la EJA.

El cuarto capítulo se dedica al análisis del material didáctico ofrecido a los alumnos de la EJA, confirmando o no, la hipótesis de que la ley 10.936 que trata sobre la inclusión de la historia y cultura afrobrasileira en el currículo escolar y sus desdoblamientos han sido o no cumplidos, a partir de la observación de cómo la imagen del negro aparece en estos materiales, reforzando o no estereotipos excluyentes que tanto molestan a los alumnos de piel oscura, que no consiguen verse en los manuales ofrecidos, negándoles el acceso a su propia historia y a la construcción de su identidad social. El capítulo cuenta con los libros didácticos de la EJA utilizados en Ribeirão Preto y con los testimonios y opiniones del cuerpo docente de tal modalidad educacional, siendo el referencial teórico basado en los estudios de Peter Burke sobre el uso de la imagen en la historia; Nurit Peled-Elhanan y Circe Bittencourt que discuten sobre la ideología en los libros didácticos y sus efectos en la afirmación de estereotipos y preconceptos.

Termino mi investigación con la conclusión final en el último capítulo, recordando que no podemos hablar de la EJA sin el uso de los estudios de Paulo Freire, pues el mismo

está presente a lo largo de la investigación. En la misma, opté por la metodología cualitativa, apoyándose en la revisión bibliográfica, extendiendo mi investigación con entrevistas con el cuerpo de profesores de la EJA de la ciudad de Ribeirão Preto. Las entrevistas semiestructuradas con profesores de la EJA revelan cómo se trabaja la temática étnica racial en sala de aula con el material didáctico oficial que les es entregado.

Debido a la pandemia y al aislamiento social, no fue posible oír el alumnado, pero la revisión bibliográfica trajo a luz testimonios que contribuyeron a llenar satisfactoriamente este vacío. La bibliografía consultada consiste en lo que ya académicamente fue producido, como libros, tesis, disertaciones y artículos y el pertinente análisis de libros didácticos destinados a la EJA antes de la promulgación de la ley 10.639/03, tomando como punto de partida la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educacional Nacional (LDBE) en 1996, comparando con los libros producidos después de 2003 (año de la promulgación de la ley 10.936), apuntando los cambios y permanencias, e identificando lagunas a ser atendidas, en el sentido de poder colaborar para la efectiva aplicación de la ley que trata de la necesaria inclusión de los pueblos afrodescendientes y la cultura afrobrasileña en los currículos escolares de Brasil.

La investigación quiere contribuir para señalar algunos caminos para que los currículos volcados para esta modalidad educacional contemplen el cumplimiento de la ley 10.936/03, influenciando en la elección de los materiales didácticos a ser usados y, por consiguiente, la preparación más cuidadosa de los mismos, como también orientar al cuerpo docente de la modalidad en cuestión para que puedan planificar su práctica en sala de aula con un mayor entendimiento en lo que se refiere a las relaciones étnicas raciales y el combate al racismo. También esta tesis abarca la educación brasileira para poder entender mejor el alcance de las medidas como las leyes 10.936/03 y 11.645/8:

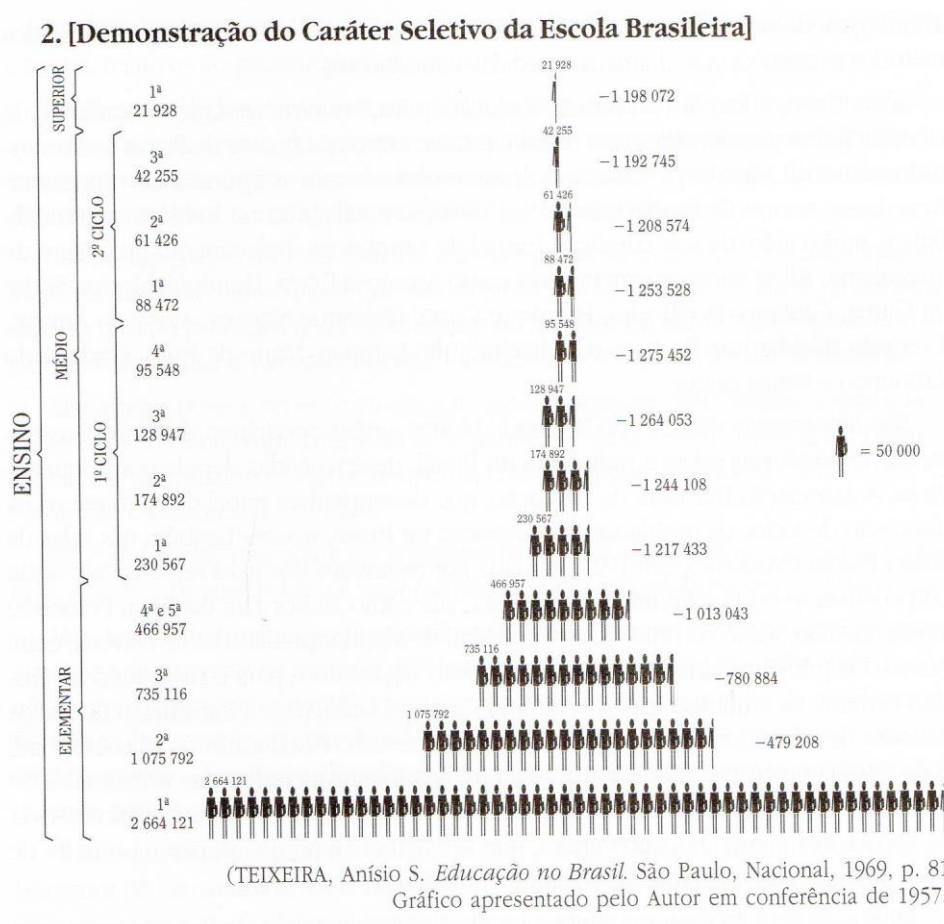
Cuando se intenta organizar informaciones sobre la historia de la educación de los negros en Brasil, se hacen necesarios dos procedimientos: el primero es reunir, de a poco, estudios volcados específicamente al rescate de esas experiencias, los cuales emergen principalmente en la segunda mitad de los años 1990. El segundo es realizar la lectura atenta de los estudios en Historia de la Educación Brasileira, problematizando las informaciones, observando los materiales iconográficos

presentados y cuestionando la invisibilidad que se da a tal segmento (Cruz, 2011, p. 27).

Como afirma Freire: “La educación es un acto de amor y, por eso, un acto de coraje. No puede temer al debate. El análisis de la realidad. No puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa” (Freire, 2015, p. 91). Apoyado en la visión de Paulo Freire, incurse en esta cuestión y, ahora, presento a seguir el resultado de mis investigaciones.

2 LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EM BRASIL

2.1 Educación de Jóvenes y Adultos: donde todo empieza



Demonstración del carácter selectivo de la escuela brasileira

Enseñanza fundamental – media – superior – 1º ciclo – 2 ciclo

Teixeira, Anísio S. Educación en Brasil. São Paulo, 1969, p. 81

Gráfico presentado por el autor en conferencia de 1957.

Fuente: Xaver, Ribeiro e Noronha. 1994, p. 168.

Este gráfico, presentado por Anísio Teixeira en una conferencia sobre Educación de Jóvenes y Adultos en 1957 en la ciudad de Ribeirão Preto, revela el carácter excluyente de la escuela brasileira, - que impedía y aún impide -, que los alumnos más pobres y negros puedan continuar sus estudios, los que más tarde forman la inmensa demanda de la Educación de Jóvenes y Adultos hasta el día de hoy. Por otra parte, cuando se habla de la EJA, no es un tópico simple y convencional.

Es marcada y notable la heterogeneidad en las salas de aula de la EJA. Existen en estos cursos personas de más edad, como señala Antunes (2006) al describir las características de sus entrevistadas en su investigación: “Alumna de 63 años de edad, antes de la EJA había frecuentado por poco tiempo la escuela” (Antunes, 2006, p. 87), o “Alumna de 53 años de edad, frecuenta la EJA hace 12 años, y revela durante la entrevista, su deseo profundo de aprender a leer y escribir” (Antunes, 2006, p. 88), o aun en el mismo estudio, “Alumna de 59 años de edad frecuenta la EJA con la intención de alcanzar el diferencial que la escolarización, según ella, le puede proporcionar” (Antunes, 2006, p. 89). Aparte del factor edad, como señala Santos (2019), hay también una predominancia entre los alumnos de género (mujeres) y de color de piel (oscura):

Tomado en conjunto, el grupo de entrevistados se caracterizó por el predominio de mujeres, dado que de los seis sujetos, apenas uno era de sexo masculino, siendo la casi totalidad compuesta por adultos de media edad, entre 47 y 53 años, excepto Negramina que, cuando fue entrevistada, ya era de edad avanzada con 73 años, habiendo cursado la enseñanza superior como adulta madura. En lo que se refiere a la pertenencia étnica racial, la mayoría se declaró de raza/color negro (Santos, 2019, p. 158).

Datos de la PNAD 2018 indican que la predominancia de género varía de un segmento a otro, aunque la cuestión del color de piel se mantiene en todos los niveles de enseñanza de la EJA:

En 2018, 81 mil personas frecuentaban la EJA de la enseñanza fundamental y 833 mil personas la EJA de enseñanza media. De los estudiantes de la EJA fundamental, 51,4% eran hombres y 73,7% personas de color negro o pardo. Ya en la EJA de enseñanza media, la mayoría era de mujeres (54,9%), pero el porcentaje de personas negras o pardas continuó alto, 65,7%. En términos de edad, 48,5% de los estudiantes de la EJA tenían hasta 24 años y 29% tenían 40 años o más. En la EJA de enseñanza media, el grupo más joven concentró 52% y el de 25 a 39 años, 32,3%. (Brasil, 2018).

En la EJA, se encuentran jóvenes que fueron transferidos al curso nocturno, unos por indisciplina y/o dificultades cognitivas, y otros por estar fuera de la edad escolar ideal. También, encontramos hombres y mujeres, y trabajadores que precisan del certificado de conclusión para poder mantener sus puestos laborales. Algunos de estos alumnos quieren simplemente aprender a leer para disfrutar la lectura de un periódico o los libros sagrados de sus creencias religiosas en los momentos devocionales de su fe. Ya otros cansados de conversar con las paredes de la cocina, quieren a penas ser libres.

Sobre esa precepción, Santos (2003) trae algunos testimonios interesantes, como este, de la alumna María: “Eso mismo, para quien está volviendo a estudiar después de un largo período, se nota la diferencia: es tener una cara y ser identificada. Y eso es lo más importante. Para mí fue, sin dudas!”(Santos, 2003, p. 117). La alumna Solange afirma:

Cuando percibí esa cosa de estudiar, de volver, de poder, entonces, así, me veo pudiendo modificar todo eso. Y una de las cosas que más me modificó la vida fue eso de conmigo misma, la libertad de mi ego. (...) no se trata de adquirir cosas, se trata de poder sentirse, posicionarse ante la vida y ante las personas. Y eso es genial! Es no tener vergüenza de mirarme al espejo, de no tener vergüenza de mí; hoy me siento bien conmigo misma (Santos, 2003, p. 107).

Hay, también, adolescentes que están en la EJA por orden judicial, como es el caso de los alumnos en Libertad Asistida, que es una medida socioeducativa concebida al joven

que infringió la ley y aun no alcanzó la mayoría. La Libertad Asistida, como explican Cabral y Silva (2019) es caracterizada por determinar que el cumplimiento de pena sea en libertad, con el acompañamiento de un asistente social y de una autoridad designadas por la Justicia, por un período mínimo de seis meses. Aun así, según Cabral y Silva: “se trata de una intervención educativa centrada en el atendimento personalizado, garantizando la promoción social del adolescente a través de orientación, mantenimiento de vínculos familiares y comunitarios, escolarización, inserción en el mercado laboral y/o cursos” (Cabral y Silva, 2018, p. 1).

Sin embargo, a pesar de todas esas diferencias, todos están en aquel espacio, como fue demostrado anteriormente, con un objetivo común: aprender. Aprender como en el poema de Berthold Brecht, entendiendo los valores de la cuenta, asumiendo el comando de sus vidas. Aprendiendo a recuperar el tiempo perdido y rescatar la ciudadanía negada a aquéllos que fueron excluidos del mundo letrado. Sobre la importancia de aprender a leer y a escribir, Freire (2015) relata:

“Quiero aprender a leer y a escribir” dijo una analfabeta de Recife, “para dejar de ser sombra de los otros”. Y un hombre de Florianópolis, revelando el proceso de emersión del pueblo, característico de la transición brasileira: “El pueblo tiene respuesta”. Un otro, afligido comentó: “No tengo “pasión” de ser pobre, sino de no saber leer”. “Tengo la escuela del mundo” dijo un analfabeto de un estado del sur del país, lo que motivó al profesor Jomar de Brito preguntarse en su ensayo: “Habría alguna otra cosa para proponerle a un hombre adulto que afirma: “tengo la escuela del mundo”? (Freire, 2015, p. 107).

La EJA es la modalidad de enseñanza que más reflexiona las consecuencias que la ausencia de políticas públicas volcadas a la educación ha provocado en la sociedad brasileira. A lo largo de la historia de la educación en Brasil, es posible observar que esta modalidad educacional casi siempre estuvo al margen de las prioridades gubernamentales. La mayor parte de los analfabetos brasileiros tiene su origen en los estratos sociales más empobrecidos y excluidos de la sociedad, estratos cuya necesidad de educar es siempre relegado a un segundo plano, ante sus propias necesidades de sobrevivencia. Una gran parte de los alumnos de la EJA trae en su historial el abandono

de la escolarización en la edad correspondiente para poder entrar en el mercado laboral, muchas veces informal, como comprueba el informe siguiente:

Josué no fue a la escuela cuando era niño porque la familia precisaba de su ayuda en el cuidado con los animales (...) El hermano más viejo resolvió buscar trabajo en una ciudad con más recursos y fue a Itabuna. Josué, que la época tenía 14 años, fue con él. Sin encontrar trabajo, se mudaron a Vitória da Conquista. Allá, el hermano trabaja como albañil y, dependiendo del trabajo, lleva a Josué como ayudante. Cerca de donde viven, hay una escuela que todas las noches se llena de jóvenes. Josué se animó porque sentía en la piel cómo es dura la vida de quien no sabe leer. Ahora, es un alumno de la EJA (Brasil, 2006, p. 6).

Con un testimonio semejante:

Esmeralda es minera, de Montes Claros, estado de Minas Gerais. Fue criada por la abuela que recién la colocó en la escuela cuando tenía 10 años. (...) Repitió el mismo año dos veces y su abuela pensó que no tenía condiciones para estudiar. (...) Con los hijos criados y viuda, Esmeralda descubrió que podía realizar uno de sus sueños: ir a la escuela para aprender lo que siempre quiso: leer, escribir y entender todo lo que escucha, hacer las cuentas de lo que gasta y muchas cosas más (Brasil, 2006, p. 6).

Josué y Esmeralda son dos de los millones de jóvenes y adultos que anualmente buscan la escuela. En efecto:

Los hombres, mujeres, jóvenes, adultos o mayores de edad que buscan la escuela pertenecen todos a la misma clase social: son personas con bajo poder adquisitivo, que consumen, de modo general, apenas lo básico para su sobrevivencia: alquiler, agua, luz, alimentación, remedios para los hijos (cuando tienen). El ocio y diversión quedan por cuenta de los encuentros con las familias o de los festejos y eventos de las comunidades de las cuales participan, relacionados, muchas veces, a las iglesias y asociaciones. La televisión es indicada como principal fuente de

diversión e información. Casi siempre, sus padres tienen o tuvieron una escolaridad inferior a la de ellos. (Brasil, 2006, p. 18).

A pesar de todo, la preocupación con la EJA resurge en el ámbito gubernamental de vez en cuando, desde los primeros años de la República, por medio de campañas de alfabetización en masa, donde lo que se observa es mucho alarde, mucha propaganda para poco resultado obtenido en la práctica como testimonian Paiva (1987) y Boeing et al. (2012). Aun así, el desarrollo de las acciones educativas que objetivan la alfabetización de aquéllos, - que por diversas razones, quedaron marginalizados de la escuela -, forzados a cambiar el lápiz y el cuaderno por la azada o por la cuchara de albañil o por un delantal han llevado un número significativo de personas a retomar o mismo empezar sus estudios en la enseñanza fundamental y en la media, en instituciones públicas, organizadas por secretarías municipales y estatales de educación, en la modalidad de educación supletoria, volcada en especial, a jóvenes y adultos.

Según el portal del MEC, solamente en 2017, el Programa Brasil Alfabetizado, volcado a la alfabetización de jóvenes mayores de 15 años, adultos y mayores de edad pasó de 168 mil a 250 mil alfabetizados atendidos (Brasil, 2017). Sin embargo, este resultado trae en sí complejidades muy específicas al alumnado de la EJA:

La demanda de jóvenes y adultos pro la escuela no se da de forma simple. Al contrario, en muchos casos, se trata de una decisión que envuelve familias, patrones, condiciones de acceso, distancias entre casa y escuela, posibilidades de costear los estudios y, muchas veces, se trata de un proceso continuo de idas y venidas, ingresos y desistencias. Ir a la escuela para un joven o adulto, es, ante todo, un desafío, un proyecto de vida (Brasil, 2006, p. 11).

Mismo que tales campañas tengan por objetivo abastecer el mercado de trabajo o formar nuevos contingentes de lectores, aun así, acaba siendo válido por el retorno de esos alumnos a sala de aula. Pero, Freire advierte:

La alfabetización de los alumnos no es el aprendizaje de la lectura o escrita que resulta de los libros y textos sin la comprensión crítica del contexto social a la a

cual los textos se refieren. Ésta es la alfabetización que interesa a las clases dominantes cuando, por diferentes razones, necesitan estimular, entre las clases dominadas, su “introducción al mundo de las letras”. Y cuanto más neutra se haga la “entrada” a este mundo, mejor para aquellas (Freire, 1978, p. 22).

La EJA se ha mostrado como único camino para aquéllos que, por motivos diversos y relacionados con la desigualdad social y racial de Brasil, fueron impedidos de frecuentar la escuela o de la misma fueron expulsados al mundo laboral. En efecto:

Podemos destacar que los movimientos de erradicación del analfabetismo empiezan en 1915 con la LBCA, Liga Brasileira Contra el Analfabetismo; el MEB, Movimento de Educação de Base, en 1960; el MCP, Movimento de Cultura Popular; la campaña “De pie en el suelo”, 1961; el MOBREAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, 1967; Fundación Educar, 1985 – 1990; el PAS, Programa de Alfabetización Solidaria, 1997; los PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999; el PROFA, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001; el PBA, Programa Brasil Alfabetizado, 2003; la EJA, Educação de Jovens e Adultos, 2009; el Pro-Letramento, 2005; y el PNAIC, Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta, 2012 (Boeing et al. 2012).

Segundo Boeing et al. (2021), fueron en total nueve programas en 54 años de políticas públicas de erradicación del analfabetismo, siendo que durante muchos años, el público atendido por esas iniciativas fueron jóvenes y adultos, y solamente en las últimas dos décadas, surgió la preocupación con la alfabetización en la edad cierta, luego de que de la constitución de 1988 la tornara obligatoria. La historia de la EJA en Brasil se remonta al inicio de la colonización portuguesa y esa historia es la historia de las masas excluidas y de sus interdicciones, sobre todo, para personas de piel oscura. Para poder entender el carácter y la identidad de la EJA, será necesario retomar su historia dentro de la educación brasileira. Como bien observó Paulo Freire:

La historia como posibilidad reconoce la importancia de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la consciencia y de la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la reconstrucción del mundo.

Reconoce el papel de la consciencia construyéndose en la praxis; de la inteligencia siendo inventada en el proceso y no como algo inmóvil en mí, separado casi de mi cuerpo. Reconoce mi cuerpo como cuerpo consciente que puede removerse críticamente en el mundo, como puede “perder” el domicilio histórico. Reconoce mi individualidad que ni diluye, amorfiza, en lo social ni tampoco crece y surge fuera del mismo. Reconoce finalmente, el papel de la educación y sus límites. (Freire, 2002, p. 164 – 165, apud. Souza).

Las palabras de Paulo Freire realzan la importância de la historia para que se conozca y se entienda el objeto. Apoyado en Bacco Junior (2010), este capítulo convida a una incursión sobre la historia de la educación de jóvenes y adultos.

2.2 La educación de jóvenes y adultos en el Brasil colonial

El 22 de abril de 1500, la escuadra portuguesa llegaba a las tierras donde surgiría Brasil. El 23 de abril de 1500, los indígenas, llamados por los portugueses de “negros de la tierra”, tuvieron el primer contacto con la expedición comandada por Cabral. En los primeros años de la colonización, no hubo ninguna preocupación con la educación escolarizada. La preocupación empieza con la llegada de los jesuitas a partir de 1549, como relatan Paiva (1987) y Freire (1989). Sin embargo, el proyecto educacional de los jesuitas ignoró toda y cualquier forma de educación anterior a la llegada de los portugueses, es decir, desconsideró los saberes indígenas. Conforme Xavier: “Su tarea educativa era básicamente aculturar y convertir “ignorantes” e “ingenuos” nativos y crear una atmosfera civilizada y religiosa para los degradados y aventureros que para aquí viniesen” (Xavier et alii, 1994, p. 41).

Sobre esta imposición de una cultura europea sobre las otras poblaciones, Silva (2011a) explica que “somos oriundos de una formación que atribuye a los blancos, europeos, la cultura que dicen ser clásica, pues permanece en el tiempo, desconociéndose culturas de los pueblos no europeos que también han permanecido en el tiempo” (Silva, 2001a, p. 30). Ferraz por su vez, afirma que “El mundo europeo fortaleció la creencia de que los pueblos africanos e indígenas no poseían cultura, eran primitivos, incivilizados, incultos, brutales, salvajes. De esa forma, la esclavitud fue siendo fortalecida en la creencia equivocada de la superioridad cultural y racial (Ferraz, 2016, p. 68).

La educación jesuita implantada en la colonia sirvió como medio capaz de tornar la población dócil y sumisa, atendiendo a la política colonizadora portuguesa, conforme Xavier et alii (1994). Por otra parte, la educación jesuita se caracterizó por ofrecer una educación a los hijos de los señores de ingenio, diferente de la educación ofrecida a los indígenas. En efecto:

Tener acceso a los catecismos, libros y cantos religiosos, realizar el complicado cálculo de los días y de las fiestas religiosas, entender y acompañar activamente los ritos y los sacramentos era todo que se esperaba de la instrucción de los pueblerinos. Eso los civilizaba, pacificaba, transformándolos en súbditos de la Corona, en “hijos de Dios (Xavier et alii, 1994, p. 43).

Ya, a los hijos de los colonos, la educación ofrecida era otra, continua Xavier (1994), cuando afirma que, de a poco, los padres fueron ampliando cada vez más la importancia de los seminarios como instituciones de enseñanza. Los jesuitas pasaron a ofrecer instrucción propedéutica que permitiese a los hijos de los colonos poder seguir sus estudios en Europa (Xavier et alii, 1994). Esa dualidad expuesta es explicada por Fanon cuando afirma: “El mundo colonial es un mundo dividido en compartimientos. Sin duda, e superfluo, en el plano de la descripción, recordar la existencia de ciudades indígenas y ciudades europeas, de las escuelas para indígenas y escuelas para europeos, como es superfluo recordar el apartheid en África del Sur” (Fanon, 1968, p. 27).

A esa explicación, Freire (1978) corrobora afirmando que “La historia de los colonizados “empezaba” con la llegada de los colonizadores, con la presencia “civilizatoria”; la cultura de los colonizados, expresión de su forma bárbara de comprender el mundo. Cultura, sólo la de los colonizadores” (Freire, 1978, p.15). En este contexto, las actividades de los jesuitas eran de una necesidad urgente en la redención de estos nuevos súbditos de la Corona Portuguesa. La educación jesuita, como relata Ana Maria de Araújo Freire (1989), tanto se preocupaba con enseñar a leer y escribir, como poseía también un carácter religioso al enseñar la fe cristiana. De esta forma:

Docilizando la población nativa (pueblerinos) y los hijos de los colonos a través de la domesticación, de la represión cultural y religiosa, los jesuitas servían a la empresa explotadora portuguesa con la visión maniqueísta del mundo. Domesticando a través de las interdicciones, sobre todo, del cuerpo, sobreestimaron el incesto, el canibalismo y la nudez. Entronizaron comportamientos de sumisión, obediencia, jerarquía, disciplina, devoción cristiana, imitación y ejemplo (freire, 1989, p. 29).

Por otro lado, la forma encontrada por los religiosos de poder alcanzar los adultos fue justamente atrayendo los niños, como relata Paiva:

La actuación sobre los niños indígenas era no solamente un medio eficaz de preparar las nuevas generaciones de aliados, como también de influencia directa sobre los indígenas adultos. Y siendo imposible ofrecer instrucción a todos los niños indígenas, eran escogidos los hijos de los caciques para ser educados. Con tal medida, no sólo la influencia de los niños sobre los adultos se hacía directamente sobre los detentores del poder tribal, como también quedaban protegidos los núcleos de colonización portuguesa de los ataques indígenas, cuyos jefes tenían sus hijos ahí habitando (Paiva, 1987, p. 56).

De ese modo, la educación jesuita se configuró como la primera experiencia de educación de jóvenes y adultos en Brasil. Los primeros intentos en la alfabetización de adultos, como afirma Fernando Azevedo, ocurrieron con las acciones de los jesuitas que, con la intención de atraer nuevos fieles a la fe cristiana y de adaptarlos a la cultura dominante, también se dedicaban a la catequización de los indios adultos:

Atrayendo los niños indígenas a sus causas, o yendo al encuentro en las aldeas, asociando una misma comunidad escolar, hijos de nativos y pertenecientes a la Corona, blancos, indios y mestizos y buscando en la educación de los hijos conquistar y reeducar los padres, los jesuitas no estaban sirviendo apenas a la obra de la catequesis, sino que lanzaban las bases de la educación popular (Azevedo, 1994, p. 15).

La implantación de las escuelas jesuíticas en nuestro medio, fue el resultado de los propósitos misionarios de la Campaña de Jesús y de la política colonizadora inaugurada por Don João III. En los regimientos entregado por Don João III a Tomé de Souza en febrero de 1549, se recomendaba expresamente la conversión de los indígenas a la fe católica por la catequesis y por la instrucción. Silva (2011 a) señala que: “en Brasil, los pueblos indígenas, primeramente, en las escuelas de los jesuitas, más tarde, en las escuelas públicas, se veían constreñidos por tantas tentativas de hacerlos olvidarse de su lengua, religión y cultura” (Silva, 2011 a, p. 20). La catequesis, sin embargo, no se limitó apenas a los indígenas, como también a los negros traídos de África a partir de 1531. Paiva acota:

Con la introducción del régimen esclavista, también a los negros se trataba de catequizar, combatiendo el culto a sus dioses africanos y difundiéndose entre ellos el catequismo. Sin embargo, les era vedado el sistema formal de enseñanza y su educación se hacía a través de sermones que los exhortaban a la práctica de la moral cristiana y a la fe católica (Paiva, 1987, p. 57)

La educación jesuita ofrecida a los negros traídos de África en condición de esclavos tenía por objetivo aniquilar su religión y cultura, despreciando sus saberes y creencias. André João Antonil, nacido en Lucca, Toscana, bautizado João Antonio Andreoni vino a Brasil a integrar la misión jesuita a mediados del siglo XVII y escribió la obra “Cultura y opulencia de Brasil”, un tratado de cómo pensar en la colonia. En la obra, hay un capítulo dedicado a la educación de los esclavos. Según su entendimiento, los esclavos eran las manos y los pies de los señores de ingenio. Por lo tanto, recomendaba tener mucho cuidado con cada “pieza”, que era la forma como se clasificaban las personas traídas a la fuerza a Brasil, transformándolos en cosas. Preocupado con el aprendizaje de los esclavos sobre la religión católica, Antonil advierte a los señores sobre la implantación de la educación:

Otros son tan poco cuidadosos de lo que pertenece a la salvación de sus esclavos que los tiene por mucho tiempo en el cañaveral o en el ingenio, sin bautismo y, los bautizados, muchos no saben quién es el Creador, lo qué hay que creer, qué ley hay que guardar (...) dicen los señores que éstos no son capaces de aprender a confesarse ni pedir perdón a Dios ni rezar por las cuentas ni de saber los diez

mandamientos, todo por falta de enseñanza. Y por no considerar la cuenta grande que resulta todo eso que han de dar a Dios, pues, como dice San Pablo, siendo cristianos y descuidándose de sus esclavos, son con ellos peores de que si fuesen infieles (Antonil, 1982, p. 90).

Esa preocupación con la conversión de los esclavos, indígenas o africanos tiene mucho más relación con los intereses de los señores de ingenio en hacer prosperar sus emprendimientos de que con la salvación de las almas de los que los servían. Según Fanon: “La iglesia en las colonias era una iglesia de blancos, una iglesia de extranjeros. No llama al hombre colonizado a los caminos de Dios, sino a los caminos del blanco, los caminos del patrón, los caminos del opresor. Y como sabemos, en este negocio son muchos los llamados y pocos los elegidos” (Fanon, 1968, p. 31).

Es preciso tener claro que “nuestra civilización fue, sobre todo, una empresa comercial. Los colonizadores no tuvieron, - y difícilmente podrían haber tenido -, intención de crear en la tierra descubierta, una civilización. Les interesaba la explotación comercial de la tierra” (Freire, 2015, p. 65). Esa afirmación explica el desprecio de los europeos a las otras culturas y este desprecio permeó las directrices educacionales desde el comienzo de la colonización. Ferraz enfatiza:

El negro se torna entonces, sinónimo de ser primitivo, inferior, dotado de una mentalidad prelógica. En ese sentido, esclavizarlo, no incurriría en ningún peso en sus delictuosas consciencias. La violencia racista del blanco se ejerce, antes de nada, por la impiadosa tendencia a destruir la identidad del sujeto negro (Ferraz, 2016, p.68).

Posteriormente a la muerte de Manoel de Nóbrega en 1570, quien lo sustituyó fue el padre Luis da Grã: “que consideraba infructíferos los esfuerzos para instruir al indio” (Freire, 1989, p.34). Su proyecto educacional estaba volcado a la instrucción de los hijos de los colonos blancos, imponiendo limitaciones e interdicciones a la población no blanca. En 1599, la “Rattio atque Instituto Studiorium Societas Jesus” fue publicada como documento definitivo para regir todos los colegios jesuitas alrededor del mundo entero,

de modo inflexible e inmutable. Sobre estas modificaciones en la acción pedagógica de los jesuitas, Freire señala:

Por el análisis de la práctica de los jesuitas, como un todo, y de los contenidos transmitidos, en particular, podemos aseverar sobre el ensayo loyolista: reverencia a la filosofía escolástica y repulsa a la filosofía moderna; dedicación al gusto por las letras y abandono por las ciencias; pero sobre todo: predilección por la elites, pues éstas podían, - en una sociedad esclavista -, preocuparse con las elucubraciones intelectuales y discriminación de los estratos populares, pues éstas se quedaban con la exclusividad de los trabajos manuales y tal tipo de estudio les era desnecesario, cuando no, prohibido. Esta práctica elitista era coherente con la ideología de la interdicción del cuerpo (Freire, 1989, p. 37).

Por más de doscientos años, la educación jesuita vigoró en la Colonia Brasileira. los jesuitas adquirieron u gran poder económico y político, estableciendo colegios en las proximidades de los principales centros productores, principalmente de azúcar, donde la mano de obra esclava era predominante. Ana Maria de Araújo Freire (1989) afirma que el carácter hegemónico de la educación jesuita influyó la educación de todos los segmentos de la sociedad colonial, repercutiendo hasta los días de hoy:

Los jesuitas nos legaron una enseñanza de carácter literaria, verbalista, retorica, libresca, memorística, repetitiva, estimulando la emulación a través de premios y castigos y que se calificaba como humanista clásica. Enclaustrando los alumnos en preceptos católicos, los inhibió de una lectura del mundo real, tornándolos ciudadanos discriminatorios, elites capaces de reproducir “cristianamente” la sociedad perversa de contrastes y discrepancias de los que todos saben y pueden y de los que a todo se someten. Inculcaron la ideología del pecado y de las interdicciones del cuerpo. Inauguraron el analfabetismo en Brasil (Freire, 1989, p. 41).

Los jesuitas fueron expulsos de Brasil en 1759, por ocasión de la ascensión de Sebastião José de Carvalho y Melo, Marqués de Pombal, a primer ministro de Don José I, argumentando que la educación jesuita, fundamentada en valores de la escolástica medieval, se oponía al avance económico y cultural de que Portugal carecía en aquel

momento, según Xavier et alii (1994). Con las reformas del Marqués de Pombal, se oficializó la enseñanza como función del Estado Portugués en Brasil. Los recursos deberían venir del subsidio literario creado para este fin en 1722. Estos recursos, según Xavier, Ribeiro y Noronha (1994) deberían costear los gastos con las aulas regias que eran un sistema de aulas administrada por profesores regios, por medio de la concesión de licencias para el magisterio, tanto público como privado. Sin embargo, no fue lo que ocurrió en la práctica. Si en Portugal, como explican Xavier et alii (1994), las reformas del Marqués de Pombal resultaron en la creación de un sistema más moderno y popular en Brasil, lo que aconteció fue la supresión pura y simple del sistema que había, es decir, en el lugar de la educación, nada fue colocado. Es despreocupación con la educación en Brasil está relacionada al hecho de que la mayor parte de la población era negra y de mestizos. Esa interdicción del derecho a la escolaridad a los cuerpos negros y mestizos tiene consecuencias patentes hasta el día de hoy. Borges, en tal sentido, comenta:

En la actualidad, las condiciones en que los negros elaboran sus historias de vida son aún desfavorables como: expectativa de vida más corta, menor escolaridad, salarios menores, peores condiciones de habitación, higiene y asistencia médica, alta tasa de mortalidad como resultado violencia, principalmente entre negros del sexo masculino, franja de 15 a 30 años. Otro tipo de condición desfavorable se refiere a la socialización con la pérdida del espacio físico de la cultura afro brasilera y su enclaustramiento en las favelas o sectores distantes de los centros urbanos que comienzan a ser identificados como “guetos” (Borges, 2018, p. 50).

Esta situación permaneció inalterada hasta 1808 cuando se produce la llegada del Príncipe Regente Don João, de la familia real y de la corte portuguesa a Brasil.

2.3 La educación de jóvenes y adultos en el primer Imperio

La crisis entre Inglaterra y Francia hizo con que Napoleón decretase el bloqueo continental, prohibiendo cualquier contacto del continente europeo con los británicos. Sin embargo, Portugal tenía una brecha dada su localización geográfica y su dependencia comercial con los ingleses. Conforme relata Fausto (2001), en noviembre de 1807, las tropas napoleónicas cruzaron la frontera de Portugal con España, marchando a Lisboa.

Esta acción de los franceses obligó al príncipe regente Don João a decidir transferir la corte portuguesa a Brasil. En el comienzo de 1808, la comitiva real desembarcó en la ciudad de Rio de Janeiro, elevada a la condición de capital del reino Unido de Portugal y Algarves. Sobre este acontecimiento, Fausto señala:

La llegada de la familia real desplazó definitivamente el eje de la vida administrativa de la colonia para Rio de Janeiro, cambiando, también la fisonomía de la ciudad. Entre otros aspectos, se esbozó una vida cultural con acceso a los libros y a la existencia de una relativa circulación de ideas. En setiembre de 1808, vino a público el primer periódico editado en la colonia, se abrieron también teatros, bibliotecas, academias literarias y científicas para atender los requisitos de la Corte y de una población urbana en rápida expansión (Fausto, 2001, p. 69).

Los cambios traídos por la instalación de la Corte Portuguesa en la colonia trajeron reflejos en el panorama educacional brasileiro que, - desde la reforma del Marqués de Pombal -, estaba estancado, inerte. Paiva (1987) informa que fue necesaria la organización de un sistema de enseñanza que pudiese atender las necesidades de la aristocracia portuguesa, como también preparar elementos para sumir las nuevas demandas técnicas y burocráticas. Aunque, según Paiva (1987) fueron creados cursos de nivel superior como medicina, agricultura y economía política, entre otros, aparte de academias militares y de enseñanza artística, en relación a la educación básica no hubo grandes progresos. A los hijos de las clases más pudientes era ofrecido enseñanza privada en sus propias casas, mientras que las poblaciones más pobres y de piel oscura no eran atendidas. Paiva (1987) relata que hubo iniciativas que buscaban ofertar clases escolares de instrucción popular, pero todas fueron rechazadas por la Corona Portuguesa.

Con el retorno de la familia real a Portugal en 1820, los ánimos de la colonia quedaron más exaltados en lo referente a la emancipación política. La población pedía la convocación de una asamblea constituyente que, en sí, como defiende Costa (1978), ya era una declaración de independencia. La consolidación de la independencia de Brasil era una cuestión de tiempo. Costa (1978) relata que las Cortes de Portugal decretaron medidas revocando la convocación de la constituyente e intimando Don Pedro a volver inmediatamente a Portugal. Aproximándose de los sectores más conservadores de la

colonia, el príncipe regente Don Pedro, ante las presiones de Portugal, declaró el rompimiento definitivo con Portugal. Costa (1978) comenta:

La emancipación política realizada por las categorías dominantes interesadas en asegurar la preservación del orden establecido, cuyo único objetivo era romper el sistema colonial en lo que significa como restricción a la libertad de comercio y la autonomía administrativa, no sobrepasaría sus propios límites. El orden económico sería preservado, y la esclavitud mantenida. La nación independiente continuaría subordinada a la economía colonial, pasando del dominio portugués a la tutela británica. La fachada liberal construida por la elite europeizada ocultaba la miseria y esclavitud de la mayoría de los habitantes (Costa, 1978, p. 125).

Costa (1978) deja bien claro el carácter excluyente del movimiento de independencia de Brasil, en el cual los negros, los mestizos y los blancos pobres no estaban contemplados. De acuerdo con Pasiva (1987), con la independencia de Brasil era preciso y urgente dar un mayor énfasis a la instrucción básica para poder ampliar la participación de brasileiros en las actividades del Imperio naciente, preparando cuadros para el nuevo Estado. También, Pasiva (1987) comenta que surgen dentro del mencionado propósito los cursos jurídicos. Aunque haya sido parte de los debates de la asamblea constituyente y de la constitución de 1824 determinar la gratuidad de la enseñanza básica o elemental a todos los ciudadanos brasileiros, la educación popular destinada a los más pobres poco mudó luego de la proclamación de la independencia, debido a la carencia de profesores en especial. Paiva explica:

La ley de 15 de diciembre de 1827 establecía que en todas las ciudades, villas y lugares populosos habría escuelas de primeras letras que fuesen necesarias. Tales escuelas, para niños y niñas, deberían ser mantenidas por el gobierno central, adoptándose el método de enseñanza mutua de Bell y el sistema disciplinario de Lancaster, como tentativa de contornar el problema de la insuficiencia de profesores (Paiva, 1987, p. 62).

Este ineficaz método lancasteriano, que ya había sido abolido en Inglaterra cuando lo implantaron en Brasil, según Freire (1989) nos explica, no atendía a buena parte de la

población compuesta por esclavos, ya que los mismos no eran reconocidos como ciudadanos:

No había, por lo tanto, la necesidad de mantenerse una enseñanza básica para la población en general (más de 25% esclava) con el fin de inculcar ideológicamente los padrones dominantes porque la producción y, por lo tanto, las relaciones sociales de producción y el modo de producción se hacían por la violencia, por la propia esclavitud legalizada. Además, los esclavos siquiera precisaban o reivindicaban la escolarización. La ideología de la interdicción del cuerpo, explícitamente, discriminando al negro (Freire, 1989, p. 51).

Otra cuestión que merece destaque es sobre la enseñanza para las mujeres. Mismo en las iniciativas particulares, el número de alumnas de sexo femenino era mucho menor que los alumnos de sexo masculino, aparte de tener un contenido curricular diferenciado. Por lo tanto, el sistema de enseñanza implantado en Brasil es excluyente en los diferentes ámbitos de género, clase y color. La educación ofrecida a las niñas era una especie de preparación para tornarse esposas ejemplares en el futuro, como defiende Freire:

Valorizaba los trabajos manuales: encaje, costura, marcas, bordados, confección de flores, collares, anillos y pulseras y también leer, escribir y cantar. Y los conocimientos indispensables para un buen casamiento: tocar piano y hablar francés. Nuevamente, la ideología de la interdicción del cuerpo prohibiendo a la mujer de conocer. (Freire, 1989, p. 52).

2.4 La educación de jóvenes y adultos en el Segundo Imperio

Durante el Segundo Imperio, impulsando la enseñanza secundaria, surge el Colegio Pedro II, modelo de excelencia de la enseñanza secundaria, en el cual se privilegiaba la enseñanza informativa y enciclopédica, en detrimento del clásico y humanista antes administrado por los jesuitas: “Era, sin dudas, una escuela destinada a la formación de las elites de una sociedad agraria, esclavista y patriarcal” (Xavier, Ribeiro y Noronha, 1994, p. 83). Observando detenidamente la enseñanza del Segundo Imperio, se puede apreciar que el estrato social medio brasileiro, compuesto por el funcionalismo

estatal, militares, profesionales liberales y comerciantes hizo prosperar las instituciones de enseñanza superior (Xavier, Ribeiro y Noronha, 1994). Es de este período que, - siguiendo los padrones europeos de difusión de la instrucción y de la ciencia -, surgió la valorización de los cursos de Derecho, Ingeniería y Medicina, formando, así, la tríada de la elite académica del Segundo Imperio. No obstante, negros, indígenas, mestizos y mujeres continuaban excluidos de los programas escolares. Según Freire:

Una estructura social que “no podía” privilegiar la educación escolarizada, extendiendo contenidos alienados y de concepción elitista, con “sistema” esfacelado de “aulas separadas”, fecundado por la ideología de la interdicción del cuerpo, que excluía de la escuela el negro, el indio y casi la totalidad de las mujeres (sociedad patriarcal) creó, inexorablemente, un gran contingente de analfabetos. Esto porque una sociedad dual (señor x esclavo), de economía “agricultora – exportadora – dependiente” no necesitaba de educación primaria, por tanto, le desinterés por la misma (Freire, 1989, p. 57).

Mismo así, es necesario dejar registrado el decreto N° 7.031 de 6 de setiembre de 1878, autoría del ministro Leôncio de Cravalho, de carácter liberal, que instituye los cursos nocturnos para alumnos analfabetos en las escuelas públicas de instrucción primaria de 1° grado. Carvalho registra que:

Las primeras clases nocturnas datan de los tiempos del Imperio. Hay referencias a la enseñanza primaria de adolescentes y adultos analfabetos a lo largo de toda la legislación escolar del Imperio, de las provincias y, más tarde, de los estados. Registros de 1870 – 1880 dan cuenta de algunas características de ese tipo de enseñanza: destinado “a los que la edad y la necesidad de trabajar no permiten frecuentar los cursos diurnos”, sirven “los hombres del pueblo que viven de salario”, funcionan en locales improvisados o cedidos, sus profesores reciben apenas una gratificación para encargarse de esas aulas (Carvalho, 1985, p. 23). Estos cursos nocturnos poseían un carácter excluyente, pues “funcionarían de noche, con dos horas de aula en verano, de octubre a marzo, y tres horas en invierno, de abril a setiembre, abiertos a la clientela masculina adulta, - mayores de catorce años -, libres o libertos (Freire, 1989, p. 104). Por otro lado, las reglas y las restricciones eran tantas que en vez de facilitar el acceso, dificultaban el ingreso y

permanencia del alumno que, caso llegase al final del curso, todavía era sometido a una extensa batería de evaluaciones cuyo premio mayor, - a los que por ventura consiguiesen ser aprobados con distinción -, era determinado el derecho de preferencia en los cargos de sirvientes, guardias, empleados en general, correos, ayudantes de portero y otras actividades de igual categoría. Con ello, quedaba latente: “la asociación entre saber y ascensión social. Derechos a quien sabe para distanciarse de quien no sabe, manera camuflada del discurso liberal que daba continuidad a la ideología de la interdicción del cuerpo (Freire, 1989, p. 105). Sobre esto, Paiva resalta:

A pesar de las determinaciones del Reglamento de 1854, estableciendo la creación de escuelas para adultos siempre que “una escuela de segundo grado tenga dos profesores”, tales escuelas no surgieron en esa época. La primera escuela de que tenemos información es la de São Bento en Maranhão, dirigida por João Miguel da Cruz y en funcionamiento en 1860. A partir de entonces, las escuelas nocturnas se multiplicaron en la mayoría de las provincias del Imperio, a través de la iniciativa oficial, contando el país con 117 de esas escuelas en 1876. Entre 1870 y 1880, prácticamente, todas las provincias crean clases para ese tipo de enseñanza y muchas de ellas reglamentan la materia (Pasiva, 1987, p. 167).

Otro momento importante en la educación en el período de Brasil Imperio fue la publicación de los “Entendimientos de Rui Barbosa” en 1882. Considerado el primer diagnóstico sobre la realidad educacional en el país e, innegablemente, el documento más importante sobre la educación en todo el período imperial (Pasiva, 1987), más que una opinión, se constituye en un proyecto de reforma de la enseñanza brasileira. Aceptando la tesis de que existe relación estrecha entre educación y riqueza de un país, proponía “un programa nacional de defensa contra la ignorancia popular, vista como la madre del servilismo y miseria (Pasiva, 1987, p. 76). Sobre las opiniones, Xavier et alii (1994):

La reforma educacional que pretendía subsidiar con sus reflexiones, y consideraba la reforma “del siglo”, resultó modesta y de parcas consecuencias prácticas. Las ideas que defendía en esos documentos estarían presentes en todos los debates que la sociedad brasileira realizaría en el siglo que estaba por comenzar. Las opiniones expresaban, de forma acabada, una creencia que sería cada vez más alimentada

por las elites brasileras y difundida por el sentido común. Se trataba del mito de que la causa del atraso y de la miseria del país se encontraba básicamente en la ignorancia reproducida por la ausencia o por la precariedad de la educación popular (Xavier et alii, 1994, p. 98).

Sobre el Brasil Imperio, se puede afirmar que: “creció económicamente, tuvo relativa tranquilidad política, pero la educación popular continuó estacionaria, determinando el crecimiento del analfabetismo” (Freire, 1989, p.162). Esa escolarización, aun de carácter precario, no alcanzó las poblaciones negras, con rarísimas excepciones. Silva comenta a tal respecto:

En la experiencia brasiler, aparte de los que pasó con los indígenas, se debe tener presente la situación de los africanos esclavizados, de sus hijos y descendientes. A ellos les fue negada la posibilidad de aprender a leer o si se les permitía, era con la intención de inculcarles representaciones negativas de sí mismos y convencerlos de que deberían ocupar lugares subalternos en la sociedad (Silva, 2011, p. 21).

El color de la piel oscura ya se establecía como desventaja y obstáculos al acceso a la educación y, consecuentemente, a una remota posibilidad de ascensión social. Y ese acceso aun negado, alimentaba el deseo de ser blanco, como explica Silva (2011 a). Más allá del color de la piel, se trataba de espacios de poder y no poder en la sociedad, mientras que la pigmentación de la piel, en un círculo vicioso, balizaba la determinación de esos espacios.

2.5 La educación de jóvenes y adultos en la primera República

Al final del siglo XIX, Fausto (2001) explica que Brasil era la única monarquía de América. Una serie de incidentes posteriores a la guerra de la triple alianza contra Paraguay provocó en el imperio un desgaste. Esa situación llevó parte de la clase dominante brasiler y de la Academia Militar al movimiento republicano. El 15 de noviembre de 1889, la república fue proclamada. Sin embargo, continua Fausto (2001), mismo instituido el sufragio universal, se perpetuaba la sociedad de privilegios y derechos

a una minoría, pues de hecho, se excluía intencionalmente a más de 85% de la población. En efecto:

El Poder Ejecutivo que antes era el emperador, ahora sería ejercido por el presidente de la república, electo por un período de cuatro años. (...) se fijó el sistema de voto directo y universal, suprimiéndose el censo económico. Fueron considerados electores todos los ciudadanos brasileiros de veintiún años, excluidas ciertas categorías, como analfabetos, mendigos y soldados. La constitución no hizo referencias a las mujeres, pero considero que estaban impedidas de votar.

Sobre esto escribe Freire que, aunque la res-publica fue establecida, la mayoría de la población brasileira continuaba alienada de las decisiones políticas y del ingreso y acceso a los bienes de la cultura dominante. La ideología de la interdicción del cuerpo continuaba inhibiendo negros, indios y mujeres, determinando que: “la mayor parte tendría de nuestra población tendría que ser analfabeta” (Freire, 1989, p. 162). Ya según argumenta Ghiraldelli Junior (1991), a pesar de que no se haya puesto fin al sistema político elitista existente en Brasil, la república posibilitó la restructuración del Estado de modo de permitir que la mayor participación popular en la vida política del país, por lo menos en tesis, que, - aliada al proceso de urbanización e industrialización -, creó nuevas necesidades sociales, permitiendo que la escolarización apareciese como meta deseada por muchas familias. Sin embargo: “después de Brasil haber sido construido con mucho sudor y sangre negro, en el fin de la esclavitud, los negros fueron dejados de lado, sin ningún proyecto político social de inserción como ciudadano en la sociedad brasileira” (Ferraz, 2016, p. 72).

De entre los grandes temas propuestos por los intelectuales que asumieron el control del Estado republicano estaba, según Ghiraldelli Junior (1991), la idea del entusiasmo por la educación que proponía que los problemas del país apenas podrían ser resueltos con la extensión de la escuela elemental para toda la población. Al mismo tiempo en que se instituía el derecho al voto por la instrucción, el preconceito al analfabeto era también inaugurado, llamando a los que no tuviesen acceso a la instrucción escolar de individuos incompetentes, incapacitados e indolentes.

Posterior a la elección de Prudente de Morais, - tercer presidente, civil, 1894 – 1898 -, el Entusiasmo por la Educación sufrió una retracción, siendo retomado solamente en la década de 1910 cuando “vuelven los ideales republicanos y democráticos, a los cuales se unen los deseos de universalización de la enseñanza elemental y de la ampliación de las oportunidades educativas para el pueblo” (Pasiva, 1987, p. 95). En esta nueva fase del Entusiasmo por la Educación, fue muy importante el papel de las alianzas contra el analfabetismo, tomadas por un nacionalismo exacerbado, fundadas y expandidas por todo el país por elementos pertenecientes a la burguesía que, según Ghiraldelli Junior (1991), veían en la erradicación del analfabetismo, la posibilidad de transformaciones políticas y electorales, poniendo fin a la perpetuación de las oligarquías en el gobierno.

Sobre el analfabetismo en Brasil, Xavier et alii (1994) comentan que en 1920: “el derecho a leer y escribir era negado a casi 11 millones y medio de personas con más de 15 años” (Xavier et alii, 1994, p. 150), en una clara evidencia a la ideología de la interdicción de los cuerpos, denunciada por Ana Maria de Araújo Freire (1989).

Ya Ferraz considera que:

La llegada de inmigrantes europeos, como política de blanquear la población, bajo la supervisión del estado brasileiro, - sustentada por teorías “científicas” de inferioridad de la raza negra -, trae una insignia representativa que cabe considerar aquí. Ese proceso ilustra, primorosamente, la arquitectura diseñada que culmina en el abismo social entre negros y no negros (Ferraz, 2016, p. 73).

Sobre el carácter nacionalista y de las claras intenciones electorales del Entusiasmo por la Educación, Pasiva esclarece:

Este nacionalismo educacional, que se manifiesta en la lucha por la democratización de la enseñanza, está relacionado al problema de la ampliación de las bases de representación electoral, pues en la medida que un grupo industrial y urbano pretende la recomposición del poder político dentro del marco de la democracia liberal, el camino más seguro era la difusión de la enseñanza. La

restricción del voto del analfabeto, incorporada por la constitución de 1891, tornaba necesaria la difusión de la instrucción popular para que la composición del bloque de poder pudiese ser alterada (Paiva, 1987, p. 95).

La primera gran campaña por la erradicación del analfabetismo fue desarrollada por la Alianza Brasileira contra el Analfabetismo, cuyo lema era “Combater el analfabetismo es deber de honra de todo brasileiro”. Pagni (2000) comenta que es grupo, inspirado por el positivismo de Comte y Spencer: “habría defendido la educación como esencial al proceso de alcanzar el progreso dentro del orden establecido, como objetivo de formar las elites bien pensantes” (Pagni, 2000, p. 51). Sobre el empleo del término “elite”, Sodré explica:

Hablar de elite es designar los grupos y las instituciones con acceso diferenciado a mecanismos creadores de poder, tales como renda, empleo, educación y fuerza represiva. Son las elites que ocupan, en cada Estado nacional, posiciones de control directo de los medios de comunicación y las posibilidades de poder moldar su discurso. (Sodré, 2015, p. 276 – 277).

Sodré (2015) continúa explicando que los padrones políticos y cognitivos que orientan las acciones sociales y juicios éticos presentes en el racismo, son resultantes de la influencia de las elites de variadas vertientes, como grupos de alta renta, intelectuales, medios de comunicación en masa, organizaciones patronales y ministerios. De esta forma, en los discursos de la Alianza Brasileira contra el Analfabetismo, como sugiere Freire (1989), es fácilmente perceptible el nacionalismo autoritario, bien como las ideas higienistas y eugenistas, afiliadas al positivismo. Luis Pereira Barreto, médico fluminense (1840 – 1923, nacido en el Estado de Rio de Janeiro) es uno de los fundadores de la corriente positivista en Brasil, decía que la esclavitud debería ser condenada “no tanto por el mal infligido a los negros, sino principalmente, por los males sociales resultantes de la presencia de aquella raza inferior entre nosotros” (Azevedo, 1987, p. 68). Souza en tal sentido, destaca: “según el médico, era necesario un severo control social sobre los negros, tanto para mantenerlos en su lugar social, es decir, en la esfera de la subalternidad, como para asegurar las simpatías de Europa y el suceso de la política de inmigración” (Souza, 2010, p. 61).

Es en este momento, primeros años de la República, que comienzan las reformas urbanas en las grandes ciudades de Brasil, a los moldes de lo que ocurrió en Rio de Janeiro en 1904, cuyo pretexto era embellecer el paisaje urbano al estilo parisiense, pero en realidad pretendía apartar de los ojos de las clases blancas y enriquecidas, las poblaciones empobrecidas y negras, sobre las cuales se referían como masa bruta. Souza revela:

La idea de ciudad viciosa e incivilizada sirvió para descalificar, por el discurso, la ciudad real donde vivían los estratos populares, aguardando el momento oportuno para la destrucción de modos de vida y cultura del pueblo, valiéndose del discurso higienista de combate a la insalubridad. Se instauró, así, “la ingeniería urbana” evitándose conglomerados y los peligros del vacío en una especialización en que las redes de solidaridad y los espacios de convivencia populares fueron siendo crecientemente percibidos como peligrosos y amenazadores (Souza, 2007, p. 60).

Según los ideales positivistas, el analfabetismo sería una enfermedad social, causada muchas veces por la incivilidad de las llamadas razas inferiores. Paiva señala en el discurso del médico carioca Miguel Couto (1864 – 1934, nacido en la ciudad de Rio de Janeiro) la presencia de la ideología higienista del Entusiasmo por la Educación:

El analfabeto es un microcéfalo: su visión física es estrecha porque, - aunque vea claro -, la enorme masa de nociones se le escapa; por los oídos pasan palabras e ideas como si no pasaran; su campo de percepción es una línea; la inteligencia, un vacío; no piensa, no entiende, no prevé, no imagina, no crea (Pasiva, 1987, p. 99).

El discurso de Miguel Couto representa el ideario de este proyecto, para el cual, el analfabetismo era no apenas una enfermedad, sino la peor de todas, el mayor problema nacional: “El analfabetismo es visto, por veces, como una hierba dañina y, otras veces, como una enfermedad; de ahí es que se hable tanto en su “erradicación” o sea tratado como una “llaga” (Freire, 1978, p. 22). Esa obsesión por el combate al analfabetismo, llevaba a la marginalización del analfabeto, colocando sobre sus hombros todos los prejuicios y culpas posibles ya que era él mismo la personificación del mal de la nación. Por tras de este discurso de intolerancia del analfabetismo y sobre la necesidad de

educar, había el temor de los negros libertos que, para ser contenidos, deberían ser educados, como explica Azevedo:

La necesidad de un aprendizaje moral (...) constituyó una de teclas más insistentemente tocadas por estos primeros reformadores emancipacionistas, habiendo sido, más tarde, retomada por los abolicionistas. No sería nada útil la coacción policial al trabajo y el control administrativo de las vidas si no ocurriese simultáneamente una internalización de la jerarquía social o un reconocimiento subjetivo de la posición social a ocupar y de los límites de las aspiraciones (Azevedo, 1987, p. 52).

Azevedo (1987) explica que era preciso obligar y mantener sobre control los ex esclavos y los pobres, transformándolos en “arrendatarios perpetuos al servicio disfrazado de los grandes propietarios” (Azevedo, 1987, p. 53). Ya para Ana Maria De Araújo Freire (1989), la ideología de la inferioridad del analfabeto está directamente vinculada a la ideología de la interdicción del cuerpo, siendo inclusive asociada a la inferioridad del color negro, revelando el preconceito y el desprecio en la tentativa de anular el negro como ser. De esta forma:

Éste, que en la mayor parte de la historia brasilera fue esclavo sin ningún derecho, pieza clave del engranaje de producción de riquezas, impedido -, legalmente y de hecho -, de alfabetizarse; fue estigmatizado una vez más, ahora en los discursos de los educadores de entonces. Así, a la práctica secular de segregación del negro, - que le imputaba inferioridad moral y genética por el color de la piel y que evidentemente, negaba la inferioridad social como hecho preestablecido por el blanco -, se extendió al analfabetismo con las calificaciones de “plaga negra”, “tinieblas” y “oscurantismo” en una visible analogía con la raza africana (Freire, 1989, p. 193).

Es necesario esclarecer que la expresión raza africana, que aparece en la referencia, presenta un sentido figurado, haciendo referencia a los afro descendientes que es el término correcto. Ya, como autor de esta tesis doctoral, debo decir que, como investigador, me afilio al pensamiento de que la única raza humana que existe es el *Homo*

sapiens sapiens con sus diversas adaptaciones a los biomas, a lo largo de millares de años, concluyendo con ello que el racismo tiene como origen en el sólo y simple hecho de creer en la existencia de razas, que es producto de una postura supremacista. Por tras del racismo, existe algo más inadmisibile: el supremacismo (blanco). En tal sentido, es necesario recordar que la noción de raza aplicada a los seres humanos tiene su origen según Almeida (2020) en la modernidad, cuando el blanco europeo asumió carácter de hombre universal y “todos los pueblos y culturas diferentes a los sistemas culturales europeos, en variaciones menos “evolucionadas” (Almeida, 2020, p. 25). Por su parte Domingues también contribuye al denunciar que: “muchos intelectuales atribuyeron la inferioridad del pueblo brasileiro a la herencia de la “raza negra” (Domingues, 2008, p. 1). Freire (1989) continúa afirmando que al generalizarse ahora el analfabeto por lo que era considerado más degradante en nuestra sociedad aristocrática, el negro, se daba legitimidad a la repulsa y al preconceito de la inferioridad intrínseca del analfabeto tal cual se había dado al negro esclavizado. Freire resalta:

Se identificaba la tercera emancipación, la alfabetización – con la abolición de la esclavitud y la independencia de Brasil. La cuestión del analfabetismo es, innegablemente, una cuestión económica, aunque ello precise y sea realmente negada por la ideología dominante. Ésta, llamando al analfabeto de “peste negra”, intentaba esconder la esencia del fenómeno dejando aparecer como determinante de esta “llaga nacional” el color del negro teñido por la segregación, discriminación y elitismo de la ideología de la interdicción del cuerpo (Freire, 1989, p. 194).

Dentro de este contexto de pos abolición en que las ideas positivistas norteaban los proyectos de “reeducción” de los negros y pobres a través de esos programas de erradicación del analfabetismo, Domingues cuestiona lo que viene a ser libertad para las poblaciones negras recién libertas de la esclavitud:

¿Lo que significa ser libre para la población afrodescendiente en diáspora en Brasil? Tener autodeterminación, ser dueña de su propio destino. Es ser ciudadano en un contexto en el cual prosperaban los idearios del racismo científico (como

darwinismo social, determinismo evolucionista, arianismo y eugenia) y las teorías del blanqueamiento de la nación (Domingues, 2008, p. 1).

Dentro del contexto del inicio de la República en Brasil y de la propagación de las ideas eugenistas que insistían en afirmar la inferioridad de los negros en relación a los blancos, Raimundo Nina Rodrigues, - médico forense, psiquiatra, profesor, escritor, antropólogo, etnólogo y notorio eugenista, 1862 – 1906, nacido en el estado de Maranhão -, defendía abiertamente:

El negó criollo se libertó de las labores embrutecedoras y de las miserias degradantes de su congénere africano, adquirió algún barniz por el contacto con los elementos étnicos superiores; mejoró, pero no dejó de pertenecer a su raza, y no es adaptable a las mismas condiciones sociales del ariano (Rodrigues, 1894, p. 133).

Sobre el pensamiento de Raimundo Nina Rodrigues, Rodrigues relata que: “Nina Rodrigues defendió un tratamiento diferenciado para negros, indios y mestizos, productos de las llamadas razas inferiores -, en el Código Penal Brasileiro” (Rodrigues, 2015, p. 1121). Raimundo Nina Rodrigues afirmaba que:

El estudio de las razas inferiores ha brindado a la ciencia ejemplos bien observados de esa incapacidad orgánica y cerebral. La resistencia opuesta por ella es casi invencible, manteniéndose latente mismo en aquellos casos en que el suceso pareció más completo (Nina Rodrigues, 2011, p. 4).

Los tratamientos diferenciados a negros, indígenas y mestizos en relación a los blancos ante el Código Penal, eran justificados por la inferioridad intelectual de los primeros y por la superioridad intelectual de los últimos. Raimundo Nina Rodrigues llama a la reflexión:

¿Se puede exigir que todas estas razas distintas respondan por sus actos ante la ley con igual plenitud de responsabilidad penal? ¿Acaso en el célebre postulado de la escuela clásica y mismo abstrayendo del libre albedrío incondicional de los

metafísicos, se puede admitir que los salvajes americanos y los negros africanos, bien como los mestizos, ya hayan adquirido el desarrollo físico y la suma de facultades psíquicas suficientes para reconocer, en un caso dado, el valor legal de su acto (discernimiento) y para decidir libremente a cometerlo o no (libre albedrío)? Por ventura, ¿se puede conceder que la consciencia del derecho y del deber que tienen esas razas inferiores, sea la misma que posee la raza blanca civilizada? (Nina Rodrigues, 2011, p. 43).

El modo de pensar de Raimundo Nina Rodrigues todavía influencia las acciones policiales de Brasil, como constata Barros (2008) en su análisis sobre violencia en los abordajes policiales. Barros (2011) relata que en la juega policial existe el término *color padrão* para referirse a los sospechosos. En sus entrevistas, Barros percibió que los policías tienen mucha dificultad en asumir el preconceito:

A pesar de eso, durante las entrevistas, la mayoría de los policías relató que hay una selección de prioridad en los abordajes en virtud del color de piel: “Normalmente, en un abordaje, se aborda primero a los negros” (soldado de la PM, policía militar) “Los negros son más vistos diferentemente por la policía” (sargento de la PM). (...) hasta, a veces, por la apariencia, en el caso, el color negro, mucha gente va por una cuestión del sujeto ser negro” (cabo de la PM). “Por supuesto, existe realmente esa discriminación en el acto de abordaje. En un simple abordaje, uno va a discriminar, no sé por qué, pero la preferencia del abordaje es, ciertamente, la persona de color, el negro” (teniente de la PM) (Barros, 2008, p. 145).

Eugenesia, según Souza (2013) es un término acuñado por el británico Francis Galton que buscaba en sus estudios de herencia, el mejoramiento de la raza humana. La palabra *eugenesia* viene del griego y significa buena generación, bien nacido. Souza explica: “La eugenesia como ciencia se basó en los entendimientos acerca de la herencia humana; como movimiento social envolvió propuestas que permitieron a la sociedad asegurar la constante mejoría de su composición hereditaria, estimulando individuos “adecuados” a reproducirse y desestimulando los “inadecuados” a hacerlo” (Souza, 2013, p. 9). En este sentido, Souza (2013) recuerda que la primera sociedad eugenésica brasileira

fue fundada en 1918 y contó con más de 140 asociados, entre ellos, Frenando de Azevedo, uno de los fundadores del Movimiento Escuela Nueva y autor del Manifiesto de los Pioneros de 1932, como veremos más adelante. Souza (2013) señala que, para los eugenistas, la regeneración de la “raza” brasilera pasaba por el blanqueamiento de la población. Según el autor, el médico eugenista Renato Kehl, médico farmacéutico paulista, 1889 – 1978, solía decir que: “la raza brasilera blanqueará con mucho jabón de coco ariano”, en alusión al proyecto de blanqueamiento de la población de Brasil, con la llegada de los inmigrantes. Kehl, como expresa Silova (2015), fue uno de los mayores defensores del papel de la educación como fundamental para la formación de una nación *regenerada*, como el propio decía al referirse al deseo de “mejorar” la población dentro del propósito de contención eugénica de proliferación de los disgénicos (negros, indígenas y mestizos) e incentivos al que Kehl denominaba de clase aristogénica (blancos). Sobre este aspecto, Góes (2015) explica que las tres clasificaciones de eugenesia, preventiva, positiva y negativa, de Kehl, “alude a la eugenesia un proyecto para impedir la reproducción de los degenerados, cuyo objetivo es la procreación de seres humanos bellos, puros” (Góes, 2015, p. 145). Silva recuerda sobre Kehl: “La asociación entre educación, salud, civilización y nación, era algo preponderante en sus discursos” (Silva, 2015, p. 128). Es preciso registrar que, en 1923, Kehl publicó “Fada Hygia” considerado el primer libro de educación moral dirigido a los niños. Como sostiene Silva (2015), el libro fue adoptado como material didáctico para la enseñanza de la higiene en varias escuelas públicas de Brasil. Esa nota es más un indicador de cómo hace mucho tiempo, los materiales didácticos ofrecidos en las escuelas tienden a privilegiar el pensamiento hegemónico de una determinada clase social y grupo étnico racial ignorado o despreciando las formas de pensar y ser de otras clases sociales y grupos étnico raciales. Silva (2015) llama la atención que: “la segunda década del siglo XX, nos permite percibir como la asociación entre raza, educación y enfermedad se consolidó en el pensamiento de la intelectualidad nacional y fomentó políticas públicas de base higiénica y eugénica, inclusive en el área de la educación” (Silva, 2015, p. 121). En esa época, según la autora, parte de la intelectualidad nacional señalaba el analfabetismo del pueblo como causa del atraso del país. Ya sobre la solución para la población de Barsil, Góes cita Kehl:

De acuerdo con las reglas de la evolución y con los hechos que se van evidenciando, y cierto pronóstico de que la futura raza brasilera será blanca por la

desasimilación, por la depuración, que se va lentamente operando, es decir, con la eliminación de los caracteres recibidos de las razas negras y silvícola. Es más, este fenómeno se viene observando claramente desde mucho tiempo, y se halla muy bien representado en el bello cuadro de Parreiras, donde se ve, de un lado una vieja negra, abuela, del otra, lahija, mulata que se tiene en los brazos un hijo blanco. Que esto dicen que tres generaciones fueron lo bastante para la despigmentación negra de la piel, del producto de un mestizo de raza ariana con la etíope. (Kehl, 1923, p. 172, apud Góes, 2015, p. 183).

La educación higienista y eugénica, al incentivar el mejoramiento de la raza brasilera, sería un instrumento para inducirla al blanqueamiento. Es en este contexto que surge el Entusiasmo por la Educación, otro movimiento de alfabetización en masa que daría las bases a la Escuela Nueva de los años 1930. Este movimiento enfatizaba: “lo técnico, lo pedagógico y menospreciaba el hecho de que la educación es un acto eminentemente político” (Freire, 1989, p. 204). Para Ghiraldelli Junior (1991), la aproximación de Brasil con EEUU luego de la Primera Guerra Mundial, trajo innúmeras influencias para una considerable parte de la intelectualidad brasilera, habiendo una reflexión en el campo de la educación. En efecto, las ideas de Dewey, el ideario de la Escuela Nueva: “se conjugaba muy bien con el naciente optimismo pedagógico que centraba sus preocupaciones en la organización interna de las escuelas y en el redireccionamiento de los padrones didácticos y pedagógicos” (Ghiraldelli Junior, 1991, p. 19). Siguiendo el razonamiento del autor, la Escuela Nueva se presentó en la forma de un pensamiento educacional completo, en la medida en que comprendía una política educacional, una teoría de la educación y de organización escolar y metodología propias. Ghiraldelli añade:

Esta característica permitió a la Escuela Nueva componer un reglamento que orientó las reformas educacionales estatales y que no combatió la pedagogía tradicional como también colaboró para sofocar las posibles transformaciones que estaban siendo vehiculadas por la pedagogía libertaria asociada a las clases populares (Ghiraldelli, 1991, p. 26).

Aunque pareciese innovador y contase con intelectuales progresistas como Paschola Lemme y Anísio Teixeira, el movimiento de la Escuela Nueva era elitizante y excluyente. En su seno, no estaban contempladas las necesidades de la clase trabajadora y de los segmentos sociales y étnico raciales oscuros y más empobrecidos, como señala Pagni (2000) al referirse a la “Investigación sobre la situación de la instrucción pública en el Estado de São Paulo” o simplemente la “Investigación de 1926” de Fernando Azevedo, cuando éste afirma que uno de los principales problemas de la educación sería: “la inexistencia de una política de educación clara y completa que, distante de los intereses particulares y partidarios, pudiese desempeñar la tarea de formar nuestras elites” (Pagni, 2000, p. 52). El posicionamiento de Fernando Azevedo no causa extrañeza, sino por el contrario, es coherente con las ideas eugenistas, dado que el mismo llegó a ser primer secretario de la Sociedad Eugénica de São Paulo, presidida por su amigo Renato Kehl, según plantea Silva (2015). La Investigación de 1926 surgió dos años después de formada la Asociación Brasileira de Educação, ABE, cuyos eran difundir los ideales y principios de la Escuela Nueva y de Optimismo Pedagógico (Paiva 1987). Su importancia se debe a los intensos debates promovidos por la institución en torno de los temas educacionales más relevantes de este período, culminando con la IV Conferencia Nacional de Educação de 1931, cuyo tema central fue: “Las grandes Directrices de la Educación Popular, contando con la presencia del entonces ministro de Educación y salud Pública, Francisco Campos e inclusive del propio presidente de la república, Getúlio Vargas. Ese período, según Buffa y Nosella (1991), fue marcado aun por otros importantes acontecimientos en el campo. Según los educacional. Según los autores, en 1924, un grupo de intelectuales preocupado con la educación crió la Asociación Brasileira de Educação, ABE. Esta asociación, según Buffa y Nosella (1991), fue considerada por Paschoal Lemme, uno de los mayores entusiastas de la Nueva Escuela, como de máxima importancia para la renovación de la enseñanza, por haber sido foro de debates libres y altamente cualificado, que ejercía una función crítica y combativa en relación al propio gobierno. A partir de 1927, la ABE realiza una serie de Conferencias Nacionales de Educação. Buffa y Nosella corroboran:

Es siempre oportuno subrayar el papel extremadamente importante que la ABE tuvo en la historia contemporánea de la educación brasileira por haber -, a través de reuniones, conferencias y documentos -, contribuido a demarcar la autonomía

de la esfera educacional. Entre los documentos, el más famoso es, sin duda, el Manifiesto de los Pioneros de la Escuela Nueva de 1932 (Buffa y Nosella, 1991, p.61).

Para los pedagogos optimistas, también llamados de Reformadores, la instrucción del pueblo era vista como indispensable a la modernización y desarrollo del país, colocando un dilema manifestado en la opinión de Fernando Azevedo, citado por Pagni (2000): “O educamos el pueblo para que de él surjan las elites o formamos elites para comprender la necesidad de educar el pueblo”. Sin embargo, para Pagni:

La producción de ese orden y de ese sujeto racional sería la esperanza lanzada sobre el “pueblo” por los reformadores liberales, pero exigiendo a cambio que el “pueblo” dejar de lado un proyecto político propio y alternativo al de esas elites “conductoras” y a la doctrina por las mismas propagadas. Al final, tales elites eran consideradas como poseedoras de la razón y de un saber científico sobre lo social y, en estos basaban el “nuevo” orden social, mientras que el pueblo, en la percepción de los reformadores liberales, aún vivía bajo el dominio del instinto y del mundo sensible del folclore y del mito (Pagni, 2000, p. 59).

Sobre esta visión racista y elitista acerca de la capacidad cognitiva y de las visiones de mundo de dichas clases populares, vistas como un conjunto de seres movidos por instintos y saberes folclóricos, Tamano (2013) destaca el pensamiento de Arthur Ramos, médico psicoanalista que ejerció fuerte influencia en el pensamiento educacional de los reformadores:

Haciendo uso de la teoría de Lévy-Brhul referente a la mentalidad prelógica, Ramos caracterizaba la cultura negra como atrasada y que su religiosidad respondía por ese atraso, siendo “(...) la consecuencia del pensamiento mágico y prélogico (Ramos, 2001, p. 31). Y ¿por qué prélogica? Porque el lado emocional impregnaba sus concepciones de mundo y de todo que les cercaba. Esta mentalidad se basaba en representaciones míticas, que, a su vez, confundían lo subjetivo con lo objetivo. Por lo tanto, la religión de origen africana era definida por Ramos

como primitiva y la *macumba* sería su expresión en Brasil. Una religión basada en rituales mágicos (Tamano, 2013, p. 82).

Según nota de la propia autora, el uso de la palabra *macumba* en la citación se refiere a las creencias religiosas de matriz africana como Candomblé, a las cuales Ramos se refería como manifestaciones nítidas de mentalidad primitiva, demostrando el carácter racista del pensamiento hegemónico de este período. En el mismo artículo, Tamano (2013) informa que Arthur Ramos en sus escritos a partir de 1940 substituye la palabra raza por pueblo, marcando una tendencia a partir de entonces. En su libro “Historias de tía Nastacia”, que hace parte de la obra “O sitio do picapau amarelo”, “La chacra del pájaro carpintero amarillo”, que es distribuida en las escuelas brasileras, Monteiro Lobato, su autor, explica lo qué es folclore y lo que viene a ser pueblo desde entonces:

Emilia fue y volvió con la respuesta: - Doña Benta dijo que *folk* quiere decir gente, pueblo, y *lore* quiere decir sabiduría, ciencia. Folclore son las cosas que el pueblo sabe de boca, de uno contar algo a otro (...) – una idea tuve: tía Nastacia es el pueblo. Todo lo que el pueblo sabe y va contando de uno a otro, ella debe saber. Estoy con el plan de exprimir la tía Nastacia para sacar la leche del folclore que tiene (Monteiro Lobato, 2010, p.12).

Se nota en Monteiro Lobato, eugenista y autor predilecto de los reformadores, el tratamiento exótico que se le da a los saberes no eurocéntricos, reduciéndolos a una mera curiosidad. Tía Nastacia, cocinera de la chacra y mujer negra, es colocada como el pueblo del cual se pretende exprimir-, como si fuese un animal -, esas curiosidades exóticas para la diversión de los blancos, representados en la obra por Pedrinho, Pedrito; Narizinho, Naricita; y Doña Benta, dueña de la chacra. Otro destaque son los discursos racistas de Emilia, constantes en las narrativas de “La chacra del pájaro carpintero amarillo”, como por ejemplo: “Esta burra tuvo miedo de cortar la punta del ala del angelito. Y eso que avisé de antemano. Yo vivía insistiendo hoy mismo, insistí. Y ella, con esa semejante trompa: “No tengo coraje... es un sacrilegio”. Sacrilegio es esa nariz chata” (Monteiro Lobato, 2011, p. 19).

Ejemplos no faltan en la obra:

“Pensando bien, dijo Emilia, sólo aguanto esas historias como estudios de la ignorancia y burradas de la gente. No siento ningún placer. No son graciosas y ni tienen humor. Me parecen muy groseras y bárbaras, cosas típicas de negra trompuda, como de la tía Nastacia. No me gustan, no me gustan y no me gustan...” (Monteiro Lobato, 2010, p. 24).

Y el deprecio cultural es patente:

Pavadas de la negra vieja. En esa historia, veo una hilera de ovejas negras, cada una más boba que la otra, que van pasando la historia sucesivamente, sin fundamento.

Y ¿los tales pájaros de pluma?, dijo Naricita. ¿Qué es lo que vos entendés por pájaros de pluma, Nastacia?

No sé, mi niña, respondió la negra. La historia que escuché es así por eso el cuento es así. Pájaro de pluma es pájaro con pluma, parece...

Y ¿vos ya viste pájaro que no tenga pluma, ignorante? dijo Emilia. Lo que vale es que vos misma confesaste que no tenés culpa de las idiotices de la historia si no, te cortaba un pedazo de esa trompa... (Monteiro Lobato, 2010, p. 28).

Pagni (2000) continúa explicando la intencionalidad de esos reformadores en mantener las clases sociales más oprimidas bajo control, determinando que el pueblo: “debería seguir el destino trazado por las *elites* y guiarse por la razón de los *más capaces*, sujetos absolutos y esclarecidos (Pagni, 2000, p. 59).

Las ideas de los reformistas liberales, aunque hayan surgido en el comienzo de los años de 1920, solo se concretaron de hecho a partir de 1930, dadas las condiciones políticas y sociales de este período. Sin embargo, añade Pagni (2000), los reformadores liberales, al exigir que el pueblo renunciase a un proyecto político y social propio y alternativo al de las elites conductoras de los grupos hegemónicos, se aproximaban de los pensadores autoritarios, como Azevedo Amaral y Oliveira Vianna. Ambos fueron los principales difusores de la tesis según la cual ante la heterogeneidad étnica racial y de los atribuidos límites intelectuales del pueblo, solamente una minoría esclarecida sería capaz de forjar un proyecto político y social para Brasil. Pagni (2000) explica que la justificativa

de carácter elitista, centralizador y racista de esas teorías, se encontraban en los textos positivistas de Comte e Le Bon y en el evolucionismo de Spencer y en el Darwinismo social.

A partir de los años de 1930, según Souza (2013 a) los estudios sobre los negros en Brasil entran en una nueva fase. Como relata dicho autor: “en los estudios sobre el negro, la entrada de teorías de la antropología cultural norteamericana trajo grandes cambios epistemológicos” (Souza, 2013 a, p.165). En este momento, según Souza (2013 a), Arthur Ramos se torna un ardiente defensor de la *democracia racial* en Brasil. Sobre la democracia racial en Brasil o mito de las tres razas, Domingos (2005) trae a luz:

Aunque el racismo a la brasilera, en la pos abolición haya sido exacerbado en la práctica social, fue en ese momento que las bases teóricas del mito de la democracia racial se consolidaron en el imaginario social (...). Democracia racial, a rigor, significa un sistema racial desprovisto de cualquier barrera legal o institucional para la igualdad racial, y, de cierta forma, un sistema racial desprovisto de cualquier manifestación de preconceito o discriminación (Domingos, 2005, p.116).

Mismo influenciado por Raimundo Nina Rodrigues, Ramos, según Souza (2013 a), diferenció de su maestro al diferenciarse de las concepciones del racismo cientificista fundado en la creencia de inferioridad absoluta e insuperable de la raza negra del pesimismo de Raimundo Nina Rodrigues sobre el mestizaje. Así, Ramos al orientarse por el evolucionismo cultural, creía en la inferioridad de las poblaciones negras e indígenas, no obstante, entendía que estas razas inferiores podrían ser asimiladas caso fuesen educadas con elementos culturales de la supuesta cultura superior blanca occidental y burguesa. A partir de esta concepción, Ramos desarrolla el concepto de aculturación: “definido por él mismo como el hecho de dos o más culturas en contacto, tendiendo la más adelantada a suplantar a la más atrasada” (Souza, 2003, p. 175). En esta corriente de pensamiento del evolucionismo cultural, bajo el entendimiento de la jerarquización de las culturas, negros e indígenas, aun considerados inferiores, podrían ser mejorados por medio de la educación, como proponían los reformadores, sobre todo los pertenecientes a la Escuela Nueva respectivamente.

Esas ideas aún están presentes en buena parte de los libros didácticos de la EJA, disfrazadas de un discurso meritocrático o, simplemente, preparando el alumnado de los estratos sociales más empobrecidos, para satisfacer el mundo del trabajo, adiestrándolo a ser mano de obra semiespecializada y, por lo tanto, barata o para silenciar y apagar los saberes de las culturas no burguesas.

2.6 La educación de jóvenes y adultos en la Era Vargas

A partir de la segunda mitad de los años de 1920, creció la oposición a la llamada Política del Café con Leche, que consistía en un acuerdo cerrado, firmado entre las oligarquías estatales y el gobierno federal para que los presidentes de la república fuesen elegidos entre los políticos de São Paulo e Minas Gerais exclusivamente, dejando de lado, así, el resto de los estados para dirigir los rumbos de la república. Este acuerdo fue firmado en 1909, según el cual los cafeticultores de São Paulo y los productores pecuarios Minas Gerais se turnaban en el poder federal. En 1929, desgastados por los movimientos oposicionistas, principalmente por las insurrecciones de los tenientes, movimientos cívico militares y por la crisis mundial de la caída de la bolsa de Nueva York, los oligarcas de São Paulo y Minas Gerais no conseguían llegar a un consenso sobre la sucesión presidencial, llevándolos a la ruptura y descrédito, abriendo espacio a una candidatura de oposición, encabezada por un militar de Rio Grande do Sul, Getulio Vargas.

Las elecciones transcurrieron en un clima de tensión y fraudes y la insatisfacción con el resultado llevó a la oposición comandada por Getulio Vargas y apoyada por parte de los tenientes a un conflicto armado que resultó en la destitución y prisión del entonces presidente Washington Luz, colocando, según Fausto (2001) el propio Getulio Vargas en la jefatura del Gobierno Provisorio, instaurado por los insurgentes. Se iniciaba así una nueva fase en la historia de la República de Brasil. En ese contexto en que ambas y viejas oligarquías estaban siendo apartadas de las decisiones políticas en el país y en que Brasil buscaba tronarse un país moderno en los moldes burgueses, es publicado en 1932 el Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva, redactado por Fernando Azevedo. El manifiesto en sí, según Pagni (2000) es un documento político que presenta, de manera sintética, ideas y directrices para la formulación de una nueva política educacional,

proponiendo principios pedagógicos y didácticos que orientasen las prácticas educativas y proponer el esbozo de un programa de reconstrucción educacional para todo el país. El documento, aparte de ser político es de cuño filosófico educacional, visto sus pretensiones doctrinarias donde se percibe el génesis de la filosofía de la educación de la Escuela Nueva (Pagni 2000). Buffa y Nosella destacan:

Hay quien refuerce su papel progresista, pero hay también quien lo considere representante de un movimiento educacional que, bajo la apariencia de un discurso nuevo, buscaba, sobre todo por la difusión de la Escuela Nueva, elevar la enseñanza en Brasil e inclusive hacer frente a las reivindicaciones educativas del movimiento operario (Buffa y Nosella, 1991, p. 64).

Con las reformas educativas, el libro y el incentivo a la lectura, adquirieron una importancia mayor. La producción de libros, principalmente didácticos y literatura infantil, fue aumentando gradualmente, como relata Tamaco (2018). Las colecciones publicadas por la Compañía Editora Nacional, propiedad de Monteiro Lobato, tenían por objetivo, continua Tamaco (2018), conocer el Brasil real y contaban con grandes nombres en su autoría, como la colección dirigida por Fernando Azevedo. Tamaco comenta:

La expectativa en torno del conocimiento de este Brasil real impulsó los estudios sobre la vida material e inmaterial del negro, con la impresión de libros que abordaban su contribución. Es era la tónica. Como ejemplo, “Casa grande e senzala” de Gilberto Freyre (1933), obra intensamente saludada por la crítica. Algunas ediciones de obras agotadas sobre esta temática fueron emprendidas, en este caso, “Os africanos no Brasil”, “Los africanos en Brasil” de Raimundo Nina Rodrigues, y “Os costumes africanos”, “Las costumbres africanas” de Manuel Quirino, ambos publicados por la Biblioteca de Divulgación Nacional, entonces dirigida por Arthur Ramos (Tamaco, 2018, p. 128).

La producción de libros didácticos con una visión unilateral de la sociedad brasilera fue, como ya expuesto, una de las más importantes preocupaciones de algunos de los reformadores de la Escuela Nueva. Considerado el padre de la literatura infantil en Brasil, Monteiro Lobato: “es sabido que Monteiro Lobato (...) era un gran entusiasta de

la eugenesia (...) y mantenía una relación estrecha con Renato Kehl, considerado el padre de la eugenesia en Brasil” (Ribeiro, 2015, p. 1). Monteiro Lobato era amigo de Fernando de Azevedo a quien presentó a Anísio Teixeira, como confirma Pagni (2000).

En su libro “O presidente negro”, “El presidente negro”, Monteiro Lobato afirma: “El problema trasciende a la esfera política y se torna racial. (...) arriba de las leyes políticas, veo la ley suprema de la raza blanca. Arriba de la constitución, veo la sangre ariana” (Monteiro Lobato, 2009, p. 157). En una carta de 1908 a su amigo Rangel, Monteiro Lobato describe Rio de Janeiro como un lugar de incivilidad, dada la cantidad de gente mulata, como decía en la época, a las personas mestizas: “Qué contra-Grecia es Rio! El mulato, dicen, trae corrupción del carácter. Dicen que el mestizaje deshace esa cristalización racial que es el carácter y da unos productos inestables. ¡Eso no es moral, y en el físico, que fealdad! (Moraes, 1997, p. 105).

En su obra principal, “O sitio do picapau amarelo”, “La chacra del pájaro carpintero amarillo”, Monteiro Lobato produce discursos como: “Todos tomaron café, menos Condirela. Sólo tomo leche, explicó la princesa. Tengo miedo que el café me deje morena. Bien hecho, dijo Emilia, fue de tanto tomar café que tía Anastacia quedó negra así” (Monteiro Lobato, 2008, p. 27), o también encontramos: “Mentira de Naricita! Esa negra no es hada de ninguna manera y nunca fue blanca. ¡Nació negra y negra ha de morir!” (Monteiro Lobato, 2008, p. 44). En esos dos discursos de Emilia, el color negro aparece como algo malo, revelando el carácter racista de esta obra que fue y es todavía distribuida en las escuelas públicas de todo Brasil. Ya sobre Monteiro Lobato y su didáctica eugénica, Sodré comenta:

El caipira, (quien vive en el interior, lejos de los centros urbanos), - del cual fue paradigma el personaje lobatiano de Jeca Tatú -, era la imagen popular del ser nacional decaído, impermeable al progreso. Por el diagnóstico de un Monteiro Lobato, éramos un país con “mentalidad colonial” para lo cual no habría ni “fórmula ni arreglo” y, en la esencia caracterológica, sin escrúpulos y sin decoro (Sodré, 2015, p. 107 – 108).



Jeca Tatú



Tia Anastácia

Mismo con algunos miembros importantes del movimiento defendiendo ideas racistas y eugenistas, en oposición a las ideas reformistas del manifiesto, se levantaron los católicos y los miembros de la ultraconservadora Acción Integralista Brasileira, identificada con el nacionalsocialismo del partido de Adolph Hitler, que de a poco fueron aproximándose y fortaleciendo los ataques cada vez más severos, llegando mismo a una abierta campaña de difamación contra la Escuela Nueva, llamando y tildando sus miembros de comunistas y materialistas entre otras cosas y acusados de retirar la educación de las manos de la familia y promover una libertad sin límites a los niños. Según, Bittar y Bittar:

En lo que se refiere al debate educacional y a la elaboración de la constitución, esos conflictos quedaron explícitos entre los renovadores (liberales partidarios de los principios de la Escuela Nueva) y los defensores de la educación privada, en este caso, representada por la Iglesia Católica (Bittar y Bittar, 2012, p. 159).

El hecho es que las fuerzas conservadoras veían como un gran peligro una educación volcada para la emancipación del individuo, mismo en los moldes como buena parte de los reformistas defendían. En la visión de la elite conservadora, según Freire (1994), la educación debería ser un modo de acomodar las masas bárbaras, tornándolas

dóciles y serviles. En realidad, los integralistas, grupo de extrema derecha de este período, eran tan viscerales que veían en la evolución cultural y la educación para la asimilación propuesta por Ramos y otros como una afronta a la pureza social étnica y racial y a las jerarquías “naturalmente” establecidas. Freire sugiere:

Para los opresores, sin embargo, en la hipocresía de su “generosidad”, son siempre los oprimidos, que ellos jamás obviamente llaman de oprimidos, pero conforme me sitúen, interna o externamente de “esa gente” o de “esa masa ciega y envidiosa” o de “salvajes” o de “nativos” o de “subversivos” son siempre los oprimidos los que desaman. Son siempre los “violentos”, los “bárbaros”, los “malvados”, los “feroces” cuando reaccionan a la violencia de los opresores (Freire, 1994, p. 24)

A las vísperas de las elecciones para la Asamblea Nacional Constituyente de 1934, el debate entre conservadores y reformadores quedó aún más tensionado. Fausto comenta al respecto:

El Gobierno Provisorio se decidió a constitucionalizar el país, realizando elecciones para la Asamblea Nacional Constituyente en mayo de 1933. La campaña electoral reveló un impulso en la participación popular y en la organización partidaria. Muchos partidos, de las más diferentes tendencias, surgieron en los estados, algunos con bases reales, otros de fachada. Con excepción de los comunistas, en la ilegalidad, y de la Acción Integralista, no se llegó, sin embargo, a formar partidos nacionales (Fausto, 2001, p. 193).

La constitución de 1934 preveía la confección de un Plan Nacional de Educación, lo que acabó llevando a un fuerte debate ideológico entre el conservadurismo representado por la Iglesia Católica junto a la Acción Integralista contra los liberales representados por los reformistas. Mientras que el gobierno trató de mantener neutralidad, otra fuerza social organizó en 1935 la Alianza Nacional Libertadora. Aglutinando una considerable parte de las clases populares, como el proletariado, las clases medias de la población buscaban recuperar la política educacional del Movimiento Operario de la Primera República, como afirma Ghiraldelli Junior, las tesis sobre democratización de la

enseñanza que ya se hacían presentes en las campañas del Partido Comunista Brasileiro en los años de 1920.

Si las constituciones anteriores (1824 y 1891) fueron omisas o superficiales en relación a la educación, la de 1934 se mostró preocupada con la educación del país, incumbiendo al gobierno a fijar las bases del Plan Nacional de Educación, comprendiendo todos los grados y ramos comunes y especializados. Reconociendo la educación como un derecho de todos, determinó la obligatoriedad y total gratuidad de la enseñanza primaria en todo el país, extensivo a los adultos y extendiendo la gratuidad de la enseñanza a la enseñanza secundaria y superior. Tornó obligatoria la institución de concursos públicos para los cargos en el magisterio y determinó dotaciones presupuestales para las escuelas rurales. Se fijó 1% del presupuesto de la Unión destinado a la enseñanza y 20% el presupuesto de los estados para la educación, según nos relata Ghiraldelli Junior (1991).

Mucho de los avances obtenidos en la Asamblea Nacional Constituyente de 1934 en relación a la política educacional a ser instituida en el país a partir de entonces, se debió al trabajo duro e incesante de los técnicos y administradores educacionales que componían la Asociación Brasileira de Enseñanza. Fue sobre el anteproyecto de la ABE que los diputados constituyentes se dispusieron a elaborar la Carta Magna, siendo considerado el anteproyecto de la ABE: “única alternativa de buena naturaleza mismo para los conservadores, dado que preveía el mínimo de funcionamiento de una red de enseñanza pública, conquista mínima de la modernización, de la urbanización y de la burguesía” (Ghiraldelli Junior, 1991, p. 46). No obstante, aun habiendo avanzado en la dirección de la universalización de la escuela, la constitución de 1934 vino impregnada de ideologías fascistas y eugénica. Rocha comenta:

Tal ideología influenció sobremanera el discurso de los parlamentarios de este mismo período, siendo responsable por articular en la constitución de 1934 medidas que demostrasen lo que la sociedad blanca y alfabetizada idealizaba para la educación en Brasil. La misma constitución que estableció la garantía de enseñanza primaria y su gratuidad en todo el estado nacional brasileiro, también garante la defensa a través del artículo 138 de la misma constitución, que los mulatos, negros o deficientes (de cualquier nivel) son limitados ante la educación

y que las acciones de orden social, filantrópica o de educativas serían apenas paliativas y no resolverían el problema de la raza (Rocha, 2014, p. 2).

Ciertamente que esas posturas no eran unanimidad entre los constituyentes. No obstante, el clima ideológico rico en debates y confronto de ideas de este momento fue efímero. En julio de 1935, el gobierno federal encerró las actividades de la Alianza Nacional Libertadora. A este acontecimiento sucedieron diversas prisiones y en noviembre de ese mismo año, un levante encabezado por el PCB es frustrado por las fuerzas de gobierno. Conforme afirma Fausto: “el episodio de 1935 tuvo varias consecuencias, pues abrió camino a amplias medidas represivas y a una escalada autoritaria” (Fausto, 2001, p.198).

Algunos educadores de la Escuela Nueva relacionados al Manifiesto de los Pioneros de 1932 siempre esbozaron una preocupación intensa con el acceso de todos a la educación. Entre ellos, se destacan Anísio Teixeira y Paschoal Lemme. Anísio Teixeira, en una conferencia en el Primer Congreso Estatal de Educación Primaria en Riberão Preto, ocurrido en el año del centenario de la ciudad, en 1956, dejaba clara su idea de educación, afirmando:

No estamos aquí para discutir cómo es tanto de nuestro gusto, la educación de pocos, la educación de los privilegiados, sino la educación de muchos, la educación de todos, a fin de que se abra para nuestro pueblo aquella igualdad inicial de oportunidades, condición misma para su indispensable integración social (Teixeira, 1971, p. 52).

Paschoal Lemme, educador progresista y apuntado por diversos autores como uno de los mayores representantes del pensamiento marxista en la educación brasileira, uno de los signatarios del manifiesto y de los más activos pioneros declara en defensa del Movimiento Escuela Nueva que es preciso considerar: “lo que era Brasil antes de eso: un país con una educación elitista, jesuita y autoritaria. Esos hombres vinieron a traer justamente el progreso que la burguesía, a quien Marx tanto elogió en el Manifiesto comunista, había traído” (Lemme, apud Bufa y Nosella, 1991, p.64). Pagni (2000) aborda los diálogos entre Fernando de Azevedo y Anísio Texeira, mostrando que, mientras

Azevedo sustentaba la concepción de que las elites deberían conducir lo que llamaba de masas, Teixeira argumentaba que la educación debería ser una práctica democrática, la que llamó de escuela progresiva y que ese modelo de educación solo podría ser garantizado por la escuela pública. En efecto:

Anísio Teixeira imagina esa nueva vida social que presupone la democracia como siendo un modo de vida donde el hombre podría expresar al máximo sus valores e ideas y no fuesen reprimidos los valores de ningún individuo o grupo social (Pagni, 2000, p. 248).

La idea de Anísio Teixeira de una educación democrática influyó el pensamiento educacional de Paulo Freire. Su primer libro, “Educación y actualidad brasileña” publicado en 1959, es una obra que muestra la convergencia de Paulo Freire con un diagnóstico de la coyuntura política, histórica y social sustentado por Anísio Teixeira, también se coloca como primera síntesis de sus ideas educacionales. Anísio Teixeira es ampliamente citado en esta tesis de Freire:

A una sociedad que se democratiza, insistimos en ofrecer no una educación que busca la formación de todos los brasileños para los diversos niveles de ocupación de una democracia moderna, sino tan solamente a la selección de un mandarinato de las letras, de las ciencias y de las técnicas (Teixeira, 1957, 48 – 49) afirma uno de los más lúcidos educadores actuales, el profesor Anísio Teixeira, en quien el educador se armoniza con el pensador y científico social (Freire, 2001, p. 12).

También es este otro trecho:

Citemos una vez más, al maestro Anísio Teixeira: “está claro”, dice, “que la escuela nacional por excelencia, la escuela de la formación del brasileño no puede ser una escuela impuesta por el centro, sino por el producto de las condiciones locales y regionales, planeada, hecha y realizada a medida para la cultura de la región, diversificada, así, en sus recursos, aunque una en sus objetivos y aspiraciones comunes (Idem, p. 13).

Las ideas de Teixeira y Freire siguieron convergentes a lo largo de sus carreras como educadores y pensadores de la educación brasileira. Esa proximidad entre los dos intelectuales lleva a considerar que el movimiento de la Escuela Nueva, gestado entre lo tradicional y lo moderno, como afirma Pagni (2000), fue un movimiento de cuño conservador y centralizador como también de extracción progresista dada su pluralidad de ideas en su seno.

Con el levante de noviembre de 1935 y la onda de sospechas que aparejó, Anísio Teixeira, entonces Director de Instrucción Pública del Distrito Federal, se ve obligado a apartarse del cargo. Paschoal Lemme asumió su lugar e intentó reestructurar los cursos nocturnos para adultos, abandonados con la salida de Anísio Teixeira que acabó siendo preso en febrero de 1936. Esta experiencia de educación de adultos, como resalta Pasiva (1987), es muy importante en la historia de la educación brasileira, no solamente por su organización -, configurándose como el primer movimiento de carácter extensivo fuera de los moldes tradicionales de las escuelas nocturnas -, pero muy especialmente por su aspecto político. Paiva recuerda:

En ese clima de definiciones políticas que penetra, también, los medios de educativos, la experiencia de educación de adultos del Distrito Federal se coloca como la primera manifestación concreta de nuevas exigencias hechas por los educadores. Por primera vez en el país, un profesional de la educación era llevado a prisión por sus actividades educativas: la principal acusación a Paschoal Lemme era de organización de cursos para obreros en la Unión Laborista, asociación fundada por el entonces intendente Pedro Ernesto (Pasiva, 1987, p. 170 – 171).

El 10 de noviembre de 1937, Getulio Vargas anunció a la nación la nueva fase política que se comenzaría: la dictadura del Estado Nuevo:

Ésta es la época en que la lucha y los debates entre conservadores y renovadores se torna, también, más radical, correspondiendo al crecimiento del radicalismo político observado en todo el país. Esta lucha se prolonga hasta 1937 cuando, con el golpe de estado, los debates son paralizados y el prestigio de los educadores pasa a condicionarse por sus respectivas posiciones políticas (Idem, p. 125).

Gustavo Capanema que ya estaba al frente de la carpeta de Educación y salud desde 1934, fue investido nuevamente el 13 de enero de 1937, permaneciendo en el cargo hasta octubre de 1945. El Estado Nuevo precisaba de directrices sociopolíticas adecuadas a sus concepciones. De esta forma, en 1937, una nueva Carta Magna es promulgada, siendo elaborada por la tecnocracia de Getulio Vargas e impuesta a la población con poder legal del Estado Nuevo, denominación más desaminada y conocida de la dictadura impuesta en 1937. En varios aspectos, principalmente en lo que se refiere a educación, la constitución de 1937, de acuerdo con Ghiraldelli Junior, invirtió las tendencias democratizadoras establecidas por la constitución de 1934. Almeida revela:

Las leyes orgánicas de la enseñanza oficializaron el dualismo educacional, un sistema de enseñanza dual, con una enseñanza secundaria para las elites y una enseñanza profesionalizante para las clases populares. Por otro lado, la enseñanza primaria sólo tendría una atención oficial en 1946, por lo tanto, posterior al Estado Nuevo, con el decreto ley N° 8.529 de enero de aquel año (Almeida, sd. p. 24).

Lo que se vio en el Estado Nuevo, según Fausto (2001), fue la implantación de una dictadura implacable que buscaba el fortalecimiento del estado en función del desarrollo del capitalismo, marcado por la ausencia de elecciones, cierre del congreso nacional, control de las masas de trabajadores asalariados, ilegalidad de los partidos políticos y, sobre todo, el uso indiscriminado de la propaganda estatal, con el pretexto de desarrollar en la juventud sentimientos de patriotismo y civilidad. También se alimentó el culto al Estado en la figura de su representante máximo: el presidente Getulio Vargas. La consolidación de los ideales del Estado Nuevo para las futuras generaciones de la nación surge con la Reforma Capanema, proponiendo la dualidad de enseñanza, la reforma trajo una enseñanza volcada a las elites y otro modelo dirigido a las clases populares, predestinando con ello lo jóvenes según su condición social. Melo deja bien claro:

La constitución de 1937 defendía ideas fascistas y dictatoriales. Oficializó la dualidad del sistema escolar, ofreciendo enseñanza secundaria a los que pretendían cursar enseñanza superior y enseñanza profesionalizante a los que tenían

necesidad inmediata en ingresar al mercado de trabajo. Establecía la obligatoriedad de crearse escuelas en las industrias y sindicatos para los hijos de los operarios. (...) A través de la educación, de forma sutil, el gobierno evitaba la movilidad social, garantizando el mantenimiento del status quo de los grupos dirigentes y atender a las necesidades de las empresas particulares, brindando una cantidad elevada de mano de obra (Melo, 2012, p. 51).

Una vez más, la ideología de la interdicción de los cuerpos se hace presente. El sistema público de enseñanza, como afirman Bufo y Nosella (1997), Freire (1989), Ghiraldelli Junior (1991) y Pasiva (1987), continuó ofreciendo una trayectoria a los alumnos provenientes de las clases más pudientes y otra diferente a los alumnos de clases populares que pudiesen llegar y permanecer en la escuela. Esas clases excluidas compuestas por los más pobres, aun así mantienen una jerarquía racial en la cual los negros y pardos son los más empobrecidos en relación a los blancos pobres, siendo que: “el color de piel se encuentra fuertemente asociado a la probabilidad de encontrarse individuos en el estadio que representa la más drástica forma de privación material: la pobreza” (Jaccoud e Beghin, 2002, p. 25). Mientras para los hijos de las clases dominantes el camino a la universidad, como afirma Ferreira Junior (2010) estaba asegurado, a los más pobres la escolarización no pasaba del primario o de algún curso profesionalizante:

La reforma de Francisco Campos tornó la enseñanza secundaria aun más elitista, pues su organización en dos ciclos, fundamental y complementaria, solamente reforzaba la vieja tradición secundarista de las clases dominantes obtenida en los cursos de Derecho Olinda/Recife y São Paulo) y Medicina (Rio de Janeiro y Salvador), después de haber estudiado o realizado los exámenes parciales en el Colegio Don Pedro II. Por lo tanto, tal como en el pasado colonial e imperial, el título de “doctor” todavía era una honra que confería prestigio social entre iguales, una vez que, para el pueblo, apenas la propia y simple condición de ser un miembro de las elites económicas ya implicaba, de antemano, la condición de mando y de poder político (Ferreira Junior, 2010, p. 65).

Melo (2012) relata que este carácter dualista de la educación que proporcionaba a quien podía el acceso a la facultad, ofertaba el curso secundario y a los que necesitaban

de empleo inmediato, eran ofrecidos cursos profesionalizantes: “La preocupación con la enseñanza técnica profesionalizante favoreció el surgimiento del SENAI, Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial” (Melo, 2012, p. 55). Ferreira Junior, por su parte, añade:

Con la dualidad de las escuelas según las clases sociales, el binomio educacional basado en el elitismo y en la exclusión, se mantenía con el trazo distintivo que siempre caracterizó la historia de la educación brasileira. es más, el Estado Nuevo, coherente con los regímenes políticos dictatoriales de entonces, transformó la escuela en un aparato de reproducción ideológica dominante en el ámbito del gobierno, pues exigía que la enseñanza secundaria propagase una ideología política definida en términos de patriotismo y nacionalismo de carácter fascista (Ferreira, Junior, 2010, p. 78).

Ferreira Junior (2010) continúa mostrando el origen del Sistema S que es un conjunto de escuelas profesionalizantes que tiene por objetivo la formación de mano de obra especializada para satisfacer las necesidades de la industria y destinada a las clases más pobres. En 1942, surgió el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial, SENAI; en 1946, el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial, SENAC y más tarde, con su red de escuelas volcadas a la educación de los hijos de los operarios.

2.7 La educación de jóvenes y adultos por otros caminos

Silva (2011) trae noticias de que, a pesar de las medidas para impedir que los negros frecuentasen los bancos escolares en Brasil del siglo XIX, esclavos y libertos por lo menos en el estado de Minas Geras, tenían algún acceso a las letras. No obstante, Silva observa:

La mayoría de los matriculados en las escuelas aisladas o salas de escuelas o establecimientos particulares mantenidos por letrados con vocación de enseñar, eran niños y jóvenes negros. Estos estudios llaman la atención para el hecho de que -, a medida que la enseñanza se tornó pública en Minas Gerais -, la población negra disminuyó en los bancos escolares (Silva, 2011, p. 22).

Paiva (1987) también informa que a partir de 1870: “determina el surgimiento de escuelas para adultos en las diversas provincias y a partir de 1880, tenderán a multiplicarse” (Pasiva, 1987, p. 165). Sin embargo, Paiva (1987) explica que este crecimiento de atendimento escolar de la población adulta, resulta nada excepcional -, teniendo en vista, apenas, el acompañamiento del crecimiento, aun tímido, del sistema elemental de enseñanza general durante los últimos años del Brasil Imperio e inicio de la República.

Con la abertura de Brasil a la inmigración, llegaron de Europa mano de obra, ideas libertarias de socialistas y anarquistas y el movimiento anarcosindicalista. Arena (2007) explica que la acción directa era uno de los principios fundamentales del movimiento materializadas en la promoción de huelgas, paros, motines y actos de rebeldía en el interior de las fábricas, dirigidas contra todos los que participaban de la organización burguesa de la sociedad, tanto individuos como instituciones. Arena comenta:

El movimiento anarquista al evolucionar hacia el anarcosindicalismo elaboró también las ideas a respecto de las finalidades de la educación; destacó el papel de la propaganda en el proceso revolucionario contra el estado burgués, y por esa razón, organizó eventos de naturaleza cultural y promovió la expansión de la circulación de periódicos, panfletos, libros, revistas y otros materiales impresos (Arena, 2007, p. 90).

Apoyados en este principio de entender la educación como instrumento de emancipación del trabajador, los anarcosindicalistas organizaron sus propias escuelas, como esclarece Arena (2007). Según el autor, las escuelas ofrecían aulas en los períodos diurno y nocturno. Otra iniciativa fue la proliferación de Comités Populares Progresistas implantados por el Partido Comunista Brasileiro, PCB, que fueron organizados como relata Ghiraldelli Junior (1991), primeramente, en la capital y rápidamente se extendieron por todo el interior de Rio de Janeiro y São Paulo, aparte de otras capitales. Las actividades de los comités aproximaron los estratos medios y los intelectuales al Partido Comunista Brasileiro:

En poco tiempo, los comités pasaron a no sólo desarrollar el trabajo de agitación en favor de elecciones para la Asamblea Nacional Constituyente, como también se transformaron en asociaciones de barrios dispuestas a reivindicar mejoras urbanas como alcantarillado, pavimentación, parques infantiles, escuelas, etc. en el ámbito de la educación, los comités incluyeron al Partido Comunista Brasileiro, por la primera vez en su historia, con la realización organizada de cursos de alfabetización de adultos y niños y de cursos técnicos populares (Ghiraldelli Junior, 1991, p. 107).

Domingues (2008) relata que ante la propagación de ideas racistas y eugenistas: “un grupo de “personas de color” se dio cuenta de que era necesario unirse y luchar colectivamente, por medio de reivindicaciones y proyectos, por la conquista de respeto, reconocimiento, dignidad, empoderamiento, participación política, empleo, educación y tierra” (Domingues, 2008, p. 518). Entre las banderas levantadas por el grupo, la principal preocupación era la educación, pues el analfabetismo predominaba en, por lo menos, dos tercios de la población negra del país, según el autor. Periódicos de la prensa negra en el inicio del siglo XX, incentivaban a las personas a buscar instrucción formal. Este discurso era apoyado por las asociaciones negras que florecían en la época, como revela Domingues (2008). Por entonces, la ciudad de São Paulo pasaba por un proceso acelerado de industrialización y urbanización. Gonçalves y Silva comentan en tal sentido:

En los periódicos de la prensa negra paulista de inicio de siglo, en el período fecundo de su divulgación, que va desde los años de 1920 a fin de 1930, se hallan artículos que incentivaban el estudio, enfatizan la importancia de instrumentarse para el trabajo, y divulgan escuelas relacionadas a entidades negras, dándose destaque a aquellas mantenidas por profesores negros (Gonçalves y Silva, 2000, p. 140).

Como una de las hipótesis para el surgimiento de las escuelas volcadas a la población negra, Domingues (2009) señala las disputas entre varios grupos étnicos raciales que componían la São Paulo de principios del siglo XX. Para tener una idea, continúa el autor, según datos del Anuario de Enseñanza de 1917, había 565 escuelas particulares, de las cuales 464 eran brasileñas y 101 de las colonias de inmigrantes (italianas, alemanas, norteamericanas, portuguesas, suizas, francesas e inglesas). Las

escuelas para la población negra surgen para obtener un lugar de destaque en ese clima de tensión, como afirma Araújo: “Las escuelas de las asociaciones de negros también surgen en ese contexto como una estrategia de concientización, organización, lucha y conquista en la disputa de mejores condiciones sociales” (Araújo, 2007, p. 46). Otra hipótesis levantada por Domingues (2008) es que las escuelas serían la reacción de las familias negras en fase de la discriminación sufrida en las redes oficiales de enseñanza que dificultaban o simplemente vetaban la presencia de alumnos negros en sus escuelas. Domingues (2008) en tal sentido, enumera varias iniciativas de escolarización de la población negra y mestiza en la ciudad de São Paulo en el inicio del siglo XX, como la Hermandad de Nuestra Señora del Rosario de los Hombres Negros, las escuelas Progreso y Aurora relacionadas a la Sociedad Beneficente Amigos de la Patria, la escuela del Centro Cívico Palmares, entre otras. Gonçalves y Silva registran: “La escolarización entre hombres negros nacidos en el inicio del siglo XX cuando ocurrió, fue, en su mayoría, en la edad adulta” (Gonçalves y Silva, 2000, p. 139). También, los autores levantan sobre la situación de las mujeres negras:

Eran encaminadas a orfanatos donde recibían preparación para trabajar como empleadas domésticas o costureras. Familias adineradas las adoptaban en su adolescencia, como hijas adoptivas lo que de hecho significaba que serían empleadas domésticas no remuneradas. Este hecho acabó, de alguna forma, estigmatizando el lugar de la mujer negra en el mercado de trabajo (Gonçalves y Silva, 2000, p. 140).

De esta forma queda claro sobre cuánto la necesidad de ingresar al mercado laboral hizo con que negros y negras fuesen retirados de las escuelas. En 1931, surgió el Frente Negro Brasileiro en el contexto del golpe de 1930 que condujo a Getulio Vargas a la presidencia de Brasil. Domingues comenta:

Tanto las organizaciones políticas de base popular como los partidos de las elites no incluían en sus programas la lucha a favor de las poblaciones negras. Abandonados por el sistema político tradicional y acumulando la experiencia de décadas en sus asociaciones, un grupo de “hombres de color” fundó la FNB, el 16 de setiembre de 1931 (Domingues, 2008, p. 521).

Araújo (2007) explica que los líderes del Frente Negro Brasileiro conocían muy bien las dificultades de los negros para poder escolarizarse. La búsqueda de los medios que minimizasen esas dificultades hizo con que el Frente Negro Brasileiro organizase el Departamento de Educación e Instrucción:

Mediante informaciones del periódico *La Voz de la Raza*, el Departamento de Educación e Instrucción del FNB pudo haber sido consolidado con la organización de los cursos de alfabetización de adultos, a partir de 1932, y de la escuela primaria a partir de 1934. Los cursos de alfabetización eran nocturnos, dirigidos a negros y a “todos los interesados que quieran sacar provecho”, hombres y mujeres asociados o no (Araújo, 2007, p.49).

Domingues (2008) recuerda que el concepto de educación en el FNB era bien amplio, comprendiendo tanto la enseñanza formal como la formación intelectual y moral de sus miembros. Según el autor, para los miembros del FNB: “La educación era vista, muchas veces, como principal arma en la “cruzada” contra el “preconcepto de color” (Domingues, 2008, p. 522). Araújo (2007) informa que el FNB expandió escuelas por el interior del estado de São Paulo y que esas escuelas seguían el programa oficial de educación instituido en 1933. Sin embargo, las escuelas del FNB daban mucho énfasis a la lectura, en especial, sobre la historia del pueblo negro brasileiro. Araújo revela:

Conforme recabamos, los libros que tratan la historia de la esclavitud y de la abolición brasileira estaban disponibles e incentivados a la lectura de los alumnos y de los miembros del FNB en general, como es el caso de la obra “Antonio Bento y la abolición” que mereció una indicación de lectura por parte del bibliotecario del FNB, João Pedro de Araújo. En las palabras de Araújo: “(...) libro de gran interés para la raza (...), debe ser buscado por los miembros del FNB en general que aún desconocen lo que fueron sus abuelos en el pasado” (Araújo, 2007, p. 52).

Con la implantación de la dictadura del Estado Nuevo por Getulio Vargas en 1937 que clausuró los partidos políticos y restringió las libertades democráticas, el FNB tuvo que cerrar las puertas a pocos meses de la conmemoración del cincuentenario de la

abolición de la esclavitud en Brasil, como relata Domingues (2008). No obstante, esa experiencia dejó nítida la necesidad de una enseñanza plural que contemplase no apenas a un segmento de la sociedad, sino a toda la comunidad, inclusive ofreciendo material pedagógico que propiciase esa pluralidad, como eran las indicaciones de lectura de las escuelas del FNB.

2.8 La educación de jóvenes y adultos pos Era Vargas

Grupos de oposición como los comunistas, estudiantes de la UNE, Unión Nacional de los Estudiantes, políticos y algunas asociaciones creadas para luchar contra la dictadura como la Sociedad Amigos de América salieron a las calles en manifestaciones contra el nazismo y el fascismo, como también para criticar la dictadura. Aunque Getulio Vargas trató de aproximarse de sus opositores, fue derrocado en octubre de 1945. Con la preocupación de recuperar y democratizar Brasil, se realizó en 1947 un Congreso de Educación de Adultos en el cual fue lanzada la Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos. “Ser brasileiro es ser alfabetizado” se decía en la época, como informa Paiva (1987). Lanzada con la coordinación del Departamento Nacional de Educación, sería fruto de un convenio entre la Unión, quien se ocuparía del planeamiento, la orientación técnica y el control general aparte de los costos financieros y las unidades de la federación a quien le quedaba la responsabilidad de la instalación de las clases, reclutamiento del personal y la administración inmediata de los servicios. La campaña tenía sus bases pedagógicas en la enseñanza supletoria para adolescentes y adultos elaborado en 1947 y que debería ser reformulado año a año. La pervisión era de brindar atendimento a medio millón de alumnos. En el comienzo de la campaña, el entusiasmo fue enorme, mermando a partir de 1950 y agonizando hasta 1963 cuando fue extinta. Paiva comenta que:

El ocaso de la campaña llega al auge em 1959 cuando se convoca el II Congreso Nacional de Educación de Adultos donde se reconoce en público el fracaso del programa del punto de vista propiamente educativo. En ese momento, se observa que la Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos se había mantenido fiel a su fundamento político, formando nuevos contingentes electorales, y por otro lado, había contribuido efectivamente para la disminución de los índices de analfabetismo en Brasil. Su situación, sin embargo, carecía de profundidad,

reduciéndose a la mera alfabetización: la apuntaban como “fábrica de electores” (Paiva, 1987, p. 192).

Garnica (2007) recuerda el surgimiento de la CADES, Campaña de Perfeccionamiento y Difusión de la Enseñanza Secundaria, lanzada por Getulio Vargas en 1953 y que sirvió a la formación de cuadros del magisterio que actuarían principalmente en el interior del estado de São Paulo. Según Garnica:

La literatura especializada en Educación y en Historia de la Educación guarda un silencio ensordecedor e injustificado sobre esa campaña de formación de profesores. En el interior del estado de São Paulo, la CADES desempeñó un papel extremadamente más importante que en las facultades de Filosofía en lo que se refiere a la formación de sus cuadros docentes, importancia también manifestada en otros estados del país (Garnica, 2007, p. 11).

En 1946, con la redemocratización del país, una nueva Carta Magna fue promulgada. Establecía la nueva constitución que la Unión debería fijar la Ley de Directrices y Base de la Educación Nacional, LDBEN. Una comisión de educadores de varias tendencias elaboró el proyecto que fue remitido al congreso nacional, pero archivado en 1949, acabó por ser “extraviado” dos años más tarde. En 1957, se reinició la discusión del proyecto que, en final de 1958, sufrió un sustitutivo de autoría del entonces diputado Carlos Lacerda, en defensa de las instituciones particulares de enseñanza, sobre todo, las instituciones católicas. Ghiraldelli Junior (1991) revela que los ataques a los defensores de la escuela pública fueron lanzados por los defensores de la escuela privada, llevando el debate en torno del proyecto de la LDBEN más allá del congreso, alcanzando los sectores de la sociedad civil.

Buffa y Nosella (1997) señalan que la aprobación de la LDBEN por el gobierno se caracterizó en una victoria de las fuerzas conservadoras, pues abrió camino a la privatización creciente de la enseñanza, hecho que se caracterizó en el futuro próximo en relación a la enseñanza superior. El debate en torno del proyecto de ley de la nueva LDBEN -, aunque haya sido acalorado y sustancial -, siempre fue un debate “dentro del orden” controlado de cerca por el Estado, fuertemente direccionado por la geopolítica de

la Guerra Fría, y por lo tanto, siempre limitado. Según Bufa y Nosella (1997), los límites impuestos al debate sobre la nueva LDBEN hizo surgir al final de los años 1950 e inicio de la década de 1960, otros movimientos socioeducacionales fuera del espacio del congreso y de la propia institución escolar, como por ejemplo, el Centro Popular de Cultura (CPC), el Movimiento de Educación de Base (MEB), y el Movimiento de Cultura Popular (MCP) respectivamente. De hecho, eran movimientos de educación popular en una perspectiva fundamentalmente política y cultural que abarcaban la iglesia, los partidos políticos de izquierda, estudiantes y otros sectores. Como reconocen Buffa y Nosella:

En realidad, esos movimientos constituirían fuerzas políticas que sobrepasaron los límites del debate sobre la LDBEN. Eran actividades políticoeducativas que buscaban organizar grandes masas populares, elaborando un discurso cada vez más ideológico porque cuestionaban la propia estructura social existente (Buffa y Nosella, 1997, p. 117).

Como explica Paiva (1997), los movimientos de cultura popular tuvieron un papel extremadamente importante sobre los movimientos educativos de este período, en especial, posteriormente al I Encuentro Nacional de Alfabetización y Cultura Popular realizado en Recife en 1963. Conviene resaltar la importancia del Movimiento de Cultura Popular de Pernambuco en el desarrollo de las ideas de Paulo Freire, colaborador del movimiento en sus primeros años para la elaboración de su teoría y método de alfabetización aplicado más tarde con tanto éxito en el interior nordestino. Freire enfatiza:

La alfabetización de adultos, como entendemos, se hace en una dimensión de acción cultural libertadora, no pudiendo ser, por eso mismo, ser pensada aisladamente, sino siempre en relación con otros aspectos de acción cultural, tomada en su globalidad. Discutirla significa discutir también la política económica social y cultural del país (Freire, 1978, p. 85).

En 1955, nació el Instituto Superior de Estudios Brasileiros, ISEB, como órgano del Ministerio de la Educación y Cultura, pasando a actuar durante el gobierno de

Juscelino Kubitschek, 1956 – 1961, teniendo como objetivo el estudio, la enseñanza y la divulgación de las ciencias sociales:

“cuyos datos y categorías serían aplicados al análisis y a la comprensión crítica de la realidad brasileña y deberían permitir el incentivo y promoción del desarrollo nacional. El ISEB fue uno de los centros más importantes de elaboración teórica de un proyecto que fue conocido como *nacional desarrollista* (Abreu, 2009, p. 1).

2.9 Paulo Freire y la educación de jóvenes y adultos

Influenciado por el pensamiento del ISEB y por varios educadores cristianos, sobre todo, los franceses, Paulo Freire sistematizó un método de alfabetización enfocado en la consciencia de la historicidad del educando, estableciendo compromisos por la transformación de la sociedad y liberación de todos los hombres, conforme Paiva:

El Método Paulo Freire para la educación de los adultos, sistematizado en 1962, representa técnicamente una combinación original de las conquistas de la teoría de la comunicación, de la didáctica contemporánea y de la psicología moderna. No obstante, el método deriva directamente de ideas pedagógicas y filosóficas más amplias: no era una simple técnica neutra, sino todo un sistema coherente en el cual la teoría informaba la práctica pedagógica en sus medios (Paiva, 1987, p. 151).

Paiva (1987) explica que Paulo Freire se apoyó en las experiencias de los grupos de debates sobre el análisis de los aspectos de la realidad brasileña que siempre acontecían en los Círculos de Cultura y de los Centros de Cultura, ambos en el estado de Pernambuco. Se pensaba si no sería posible un método que alcanzase los mismos resultados en la alfabetización. De esta forma: “era preciso organizar el pensamiento del hombre analfabeto y llevarlo a reformar sus actitudes básicas ante la realidad, a captar los datos de la realidad por una vía crítica” (Paiva, 1987, p. 252). Para evitar los errores de una educación alienada, masificada, el camino debería ser el diálogo. Pero, ¿cuál sería el contenido de este diálogo? Según Paiva:

Pareció, entonces, que el concepto antropológico de cultura, la distinción entre el mundo de la naturaleza y el mundo de la cultura y el realce del papel activo del hombre sobre la realidad, sería el contenido más adecuado para ayudar al analfabeto a superar su comprensión mágica del mundo y desarrollar una postura crítica ante la realidad. Esto ayudaría al hombre a percibir su papel como sujeto y no como mero objeto y serviría de base para el cambio de sus actitudes. Sólo después de la comprensión de la cultura -, como adquisición sistemática de la experiencia humana a través de los debates -, se iniciaba la alfabetización (Paiva, 1987, p. 252 – 253).

Paiva (1987) sigue afirmando esta reflexión a partir del análisis de la sociedad brasilera como una sociedad dinámica, en tránsito, se oponía a la educación alienada, conformadora y racista propuesta por los reformadores de los años 1920 y 1930, liderados por Fernando Azevedo como ya fue expuesto. Paulo Freire rechazó el uso de cartillas de alfabetización por entender que, por su carácter descontextualizado, reducían el analfabeto, aún más, a la condición de objeto de que sujeto de su propia alfabetización. Cabe recordar la relación de Paulo Freire con el movimiento de la Escuela Nueva. En una entrevista obtenida en el acervo de Paulo Freire, el mismo declara: “Cuando se dice que Paulo Freire es de la Escuela Nueva, no me ofende porque la escuela nueva tuvo su papel y no fue tan reaccionaria como se dice” (Freire, 1985 a, p. 6). Araújo comenta sobre Paulo Freire en la dirección del SESI:

Hay un paralelo entre la experiencia escolar del SESI con los principios de la Escuela Parque inaugurada en 1950 por Anísio Teixeira que participó de la Asociación Brasileira de Educação (ABE) en los años 1920, del Manifiesto de los Pioneros en 1932, del INEP fundado en 1952 y todavía del ISEB. Teixeira fue una de las principales fuentes de Freire para la concepción de educación activa y volcada para la vida y la realidad del mundo del trabajo (Araújo, 2015, p. 53).

La alfabetización propuesta por Paulo Freire pretendía mucho más que el simple dominio de técnicas de escrita y lectura. Pretendía formar en el educando una actitud de creación y recreación, solamente posible por medio de la experiencia dialógica sobre situaciones concretas, utilizando lo que él mismo llamaba de palabras generadoras,

haciendo posible la alfabetización por la concientización. Las palabras generadoras eran elegidas dentro del universo del vocabulario del grupo. Las palabras deberían estar relacionadas a situaciones existenciales típicas del grupo y que servían, así, para dar inicio a las discusiones que seguían la descomposición de las familias fonéticas de estas palabras. Freire defiende:

La cultura consiste en recrear y no repetir. El hombre lo puede hacer porque tiene una consciencia capaz de captar el mundo y transformarlo. Esto nos lleva a una segunda característica de la relación: la consecuencia resultante de la creación y recreación que asemeja el hombre a Dios. El hombre no es, pues, un hombre para adaptación. La educación no es un proceso de adaptación del individuo a la sociedad. El hombre debe transformar la realidad para ser más (Freire, 1985, p. 30 – 31)

La práctica del método propuesto por Paulo Freire, explica Paiva (1987), tenía como piedra angular el levantamiento del universo del vocabulario de los grupos a ser trabajados por el equipo de alfabetizadores. A partir de este levantamiento, se pasaba a la elección de las palabras generadoras cuyos criterios de selección serían la riqueza fonética de las palabras, las dificultades fonéticas y la relación de las palabras en una dada realidad social, cultural y política. Tales palabras eran relacionadas a situaciones existenciales típicas del grupo, que servían de partida para la discusión a la cual se seguía a la descomposición de las familias fonéticas correspondientes a los vocablos generadores. Para que el trabajo obtuviese éxito, era necesaria una buena preparación de los coordinadores y la confección de material pedagógico apropiado a la realidad de los alumnos, aparte de diapositivas y carteles. El método de alfabetización de adultos elaborado por Paulo Freire fue aplicado en la ciudad de Osasco, municipio de la región metropolitana de São Paulo, sirvió de orientación para la Fundación Campaña de Educación Popular de Paraíba, fue utilizado por el gobierno del estado de Pernambuco e inclusive en el Distrito Federal, Estado de Brasília. Pero, la experiencia más concreta de este método fue llevada a cabo en el municipio de Angicos, en el estado de Rio Grande do Norte. A partir de esta experiencia, el método de Paulo Freire se extendería por todo el país. La experiencia educacional de Freire era libertadora y revolucionaria en el sentido

de los cambios, de la emancipación social de las poblaciones oprimidas. En efecto, Freire sugiere:

¿Quién, mejor que los oprimidos, se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién sentirá, mejor que ellos, los efectos de la opresión? ¿Quién, más que ellos, para comprender la necesidad de liberación? Liberación a la que no llegarán por acaso, sino por la praxis de su búsqueda, por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar. Lucha que, por la finalidad que le den los oprimidos, será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los opresores, inclusive cuando ésta se revista de falsa generosidad referida (Freire, 1994, p. 17).

Por medio de proyectos pilotos iniciados en la región nordeste y en la región sur, jóvenes católicos relacionados a la UNE, implantaron, con el auxilio del Ministerio de Educación y Cultura, el Plan Nacional de Alfabetización que pretendía llevar el método de alfabetización del educador pernambucano a cinco millones de brasileiros en los próximos dos años a partir de 1962. Sobre esta iniciativa, Leite comenta:

El 21 de enero de 1964, fue instituido, a partir del decreto N° 53.465/64, el Plan Nacional de Alfabetización, PNA -, que se constituyó como la primera iniciativa oficial luego de reiteradas campañas desarticuladas en las décadas de 1940 y 1950 -, que presentó en su seno un planeamiento estratégico para superar el analfabetismo brasileiro (Leite, 2014, 64).

El PNA como quedó conocido, había recibido recursos para la adquisición de pizarras negras especiales que permitiesen utilizar el reverso para la exhibición de material audiovisual, preparación de material didáctico, documentarios y hasta la construcción de plazas de cultura conjuntamente con asociaciones de barrios, grupos teatrales y otro sectores relacionados a la cultura, repitiendo en escala nacional, la experiencia de Paulo Freire en Angicos que rápidamente se transformó en un método de alfabetización transformador. Leite resalta:

El método de Freire no se limitaba a penas a estimular la codificación y decodificación de los signos gráfico que componen el alfabeto, es decir, envolvía etapas en que los educadores y educandos problematizaban sus experiencias en el mundo y reflexionaban acerca de un tema previamente elegido (Leite, 2014, p. 67).

Pero, antes de ser oficializado el PNA, fue extinto dos días después del golpe militar el 31 de marzo de 1964.

2.10 La educación de jóvenes y adultos en la dictadura militar

La instalación del régimen militar fue, en realidad, la unión de poderes entre militares, tecnocracia civil, burguesía nacional, empresas multinacionales-, en especial norteamericanas -, y un segmento considerable de la iglesia católica, formando así una dictadura del capital apoyada por las fuerzas armadas. El saldo de veintiún años de gobierno de facto causó daños terribles a la sociedad brasilera, en especial, a la educación. Ghiraldelli Junior señala:

El período dictatorial, a lo largo de dos décadas que sirvieron de palco a la sucesión de cinco generales en la presidencia de la república, se pautó en términos educacionales por la represión, privatización de la enseñanza, exclusión de buena parte de las clases populares de enseñanza elemental y de buena calidad, institucionalización de la enseñanza profesionalizante, tecnicismo pedagógico y desmovilización del magisterio (Ghiraldelli Junior, 1991, p. 163).

Para que el golpe militar fuese bien sucedido es preciso resaltar la participación del IPES, Instituto de Investigación y Estudios Sociales. Creado en 1962, el IPES concentró en sus cuadros altos funcionarios de gobierno, ejecutivos de multinacionales, grandes empresarios, profesionales liberales, miembros reaccionarios del clero católico y militares relacionados a la Escuela Superior de Guerra con el objetivo de combatir las Reformas de Base de los frentes populares que contaban con el apoyo del entonces presidente João Goulart. En efecto, conforme Xavier, Ribeiro y Noronha:

El propio IPES termina por asociarse al IBAD, Instituto Brasileiro de Accion Democrática, una amplia campaña política, ideológica y militar, contraria al gobierno. El proceso de desmovilización fue completado con la participación de la Marcha de la Familia con Dios por la Libertad, con oficiales de la ESG (Escuela Superior de Guerra), con la contribución de la CIA (Agencia Central de Informaciones de EEUU) y de grupos latifundistas aliados a sectores conservadores de la iglesia católica que se lanzaron a una hostil campaña contra la reforma agraria (Xavier, Ribeiro y Noronha, 1994, p. 220 – 221).

Después del golpe militar, el IPES, como deja claro Ghiraldelli (1991), se tornó una versión civil del pensamiento de la Escuela Superior de Guerra, propagando la ideología del “desarrollo con seguridad” que nada más era que sofocar las organizaciones de la sociedad civil, pasando a controlar la prensa, sindicatos, partidos políticos, y escuelas. Freire comenta: “Toda vez que se suprime la libertad, el hombre pasa a un ser meramente ajustado y acomodado. Y es por eso que -, minimizado y cercenado, acomodado a ajustes que le son impuestos, sin derecho de discutirlos -, el hombre sacrifica inmediatamente su capacidad creadora (Freire, 2015, p. 42).

La aproximación con los EEUU y su participación directa en el golpe de estado por medio de las acciones de la CIA, llevaron a los acuerdos MEC-USAID, Ministerio de Educación y Cultura y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional que colocaron la política educacional brasilera bajo las determinaciones de los técnicos norteamericanos. Uno de sus principales combates se dio en la tentativa de neutralizar las experiencias de educación de adultos lideradas por Paulo Freire y ocurridas en el inicio de 1960, consideradas subversivas por los apoyadores de la dictadura militar. Con ese objetivo fue creada la Cruzada de Acción Básica Cristiana o Cruzada ABC. Xavier recuerda: “Tenía financiamiento de la USAID, fundación norteamericana Agnes Erskine y también de donaciones hechas por el banco brasilero Bradesco, iglesias evangélicas de Alemania y Holanda y Fundación Reinold Tobacco Company” (Xavier, et alii, 1994, p. 218). El proyecto educacional desarrollado por la Cruzada ABC divergía frontalmente de la pedagogía elaborada por Paulo Freire. Sobre este nuevo modelo, Paiva conjetura:

A la imagen del hombre de pueblo explotado, la Cruzada ABC oponía su concepción de hombre marginalizado por el sistema como un “parásito económico”, incapaz de producir y de ser económicamente útil a la Nación; al hombre de pueblo, creador de cultura, se oponía una concepción de hombre de pueblo carente de cultura; a la idea de que el hombre explotado debe ser consciente de su situación social y económica y de sus causas, la Cruzada ABC oponía la idea de integración del hombre del pueblo en la multitud a fin de que colaborase en el esfuerzo de desarrollo del sistema social y económico vigente (Paiva, 1987, p. 270).

Aunque la Cruzada ABC, explica Paiva (1987), hubiese iniciado con gran apoyo del gobierno federal comprometido con la promesa de alfabetizar un millón de adultos en cinco años o mismo poder extinguir al analfabetismo, pasado un año, aparecieron críticas, entre ellas, de ser un propagandista de los intereses de EEUU, de ser entreguista a la comunidad evangélica dada su preferencia por educadores protestantes, y de usar la distribución de alimentos como forma de estimular la simpatía por los norteamericanos. Paiva (1987) expone que la Cruzada ABC se autoproclamaba como única entidad cualificada para la alfabetización de adultos en Brasil, demostrando total desconocimiento o mismo desprecio por otras iniciativas alfabetizadoras, algunas de carácter oficial. El material didáctico totalmente inadecuado para la comunidad a la cual se destinaba, también fue objeto de severas críticas.

Las actividades de la Cruzada ABC se basaban en su material didáctico. Inicialmente, la Cruzada ABC utilizó la Cartilla ABC editada por la revista “O Cruzeiro”, elaborada en 1961 por una comisión de profesores reunidos en la Universidad Mackenzie en São Paulo, bajo el patrocinio de la Confederación Evangélica de Brasil. No obstante, su contenido era tan poco adecuado a los adultos y a las poblaciones del nordeste que, en 1966, la Cruzada ABC optó por su reformulación (Pasiva, 1987, p. 275).

Esta práctica se tornó un equívoco garrafal constante en la elaboración de material didáctico para la EJA, contenidos divorciados de la realidad del alumnado y sin sentido. Por su parte, Lima Junior (2008) señala que la Cruzada ABC recibía muchas críticas de

algunos sectores de izquierda brasileira y de órganos gubernamentales, como de la SUDENE, Superintendencia del Desarrollo del Nordeste, creada en 1959. Hubo inclusive, según relata Lima Junior (2008), un seminario promovido por la SUDENE en 1967 en el cual se levantaron críticas contundentes contra la Cruzada ABC, acusándola de utilizar la educación como medio de convertir analfabetos en practicantes del protestantismo. Todas esas críticas, sumadas a los resultados negativos terminaron inviabilizando el proyecto que ya presentaba discontinuidad de recursos para seguir adelante. Siendo lanzado en la fecha simbólica 8 de setiembre de 1970, Día Internacional de la Alfabetización, el Movimiento Brasileiro de Alfabetización, MOBRAL, pasó a ser implantado en todo Brasil en el inicio de 1971. Pretendía erradicar el analfabetismo en una década. Januzzi (1983) recuerda que el MOBRAL fue concebido por y para el modelo brasileiro de desarrollo con seguridad, siendo la preparación de mano de obra para este modelo, la causa mayor de su acción contra el analfabetismo. En efecto, Costa constata:

“Al observar ese método funcional utilizado por tal movimiento, notamos un proceso educacional, en ese caso de alfabetización, intensamente vinculada a un carácter mecanicista que se consolidaba en ese período dictatorial, cuya formación del sujeto se resumía al hombre como profesional” (Costa et al. 2014, p. 56).

Esa idea de formar mano de obra específicamente para atender las exigencias del mundo productivo dominante fue retomada posteriormente por el gobierno del estado de São Paulo, con la introducción en la red paulista de educación de la colección de material didáctico “Mundo del Trabajo” en la cual los sujetos sociales no existen. El análisis de este material se encuentra en el capítulo cuatro de la presente tesis. El proceso de alfabetización del MOBRAL consistía en entrenar el alfabetizando para leer, escribir y contar, insertándolo en el universo de los que participan del desarrollo del país, conforme anunciaban las propagandas ufanas del gobierno dictatorial. Buffa y Nosella revelan: “Los idealizadores del MOBRAL, así como los de la ley N° 5.692/71, admitidas sus buenas intenciones, cometieron el error de creer que es posible educar al ciudadano fuera de la situación económica y política del país (Buffa y Nosella, 1997, p. 145). Leite en este sentido explica:

La política brasileira en el periodo de la dictadura militar dejó de ser un espacio de disputa de las propuestas de la sociedad civil (sectores populares, privatistas,

reformistas defensores de la escuela pública) para dar abertura a convenios con agencias extranjeras, sobre todo, estadounidenses que concebían las reformas del sistema educacional brasileiro como etapas importantes para el desarrollo social y económico de Brasil que, en aquellos moldes, significaba un avance hacia la consolidación del sistema capitalista (Leite, 2014, p. 58 – 59).

El material producido por el MOBRAL traía consigo la ocultación de la realidad, escondiendo las discrepancias sociales provocadas por la sociedad capitalista y atribuyendo nuevamente al alumno, como explica Jannuzzi la total responsabilidad de su fracaso escolar:

El MOBRAL oculta la realidad mostrando el bienestar de los grupos integrados en el mercado de trabajo, haciendo su clientela percibirse como “marginalizada” por no haber desarrollado las habilidades necesarias para ingresar a este grupo. Oculta la realidad existencial del alfabetizado, no pensándola como algo interior, inserta en la no retribución del modelo. Continúa esa ocultación al enfatizar que el aprender a leer, escribir, contar y en el entrenamiento para el mercado laboral, por sí sólo aseguran su ingreso en el grupo que ya goza de un bienestar. No obstante, el mercado laboral es restricto y pocos pueden ingresar, mismo los bien entrenados (Jannuzzi, 1983, p. 70).

El MOBRAL se constituye como la antítesis de la educación democrática pautada en el respeto a la diversidad sociocultural y a las historicidades de los sujetos sociales. Sobre la metodología de enseñanza empleada en el MOBRAL, Costa y Magalhães explican:

El MOBRAL, por medio de su cartilla, presenta un trabajo padronizado para diferentes regiones de Brasil y ya disponía las palabras secuenciadas para desencadenar la alfabetización y la propia propuesta de discusión de esas palabras ya estaba preestablecida en las orientaciones para el debate oral, contenidas en el Guía del Alfabetizador 1 (Brasil, 1980). En consecuencia de esa padronización, el pensamiento crítico y la complejidad sociocultural son negados y desaparecen en

el interior de la escuela, a favor de la formación para el trabajo (Costa y Magalhães, 2005, p. 5).

Esta concepción de educación padronizada aplicada en la metodología del MOBREAL confronta la práctica freireana, montada en cinco fases, como el propio Freire explica:

1. LEVANTAMIENTO DEL UNIVERSO DEL VOCABULARIO DE LOS GRUPOS CON QUIEN SE TRABAJARÁ. Este levantamiento es hecho a través de encuentros informales con los habitantes del área a ser alcanzada en el que se fijan no sólo los vocablos más cargados de sentido existencial y, por eso, de mayor contenido emocional, como también la forma típica de hablar del pueblo. Sus expresiones particulares, vocablos relacionados a la experiencia de los grupos de los que el profesional hace parte. (...) Las palabras generadoras deberían salir de estos levantamientos y no de una selección que hiciésemos nosotros mismos, en nuestro gabinete, por más técnicamente bien elegidas que fuesen (Freire, 2015, p.

2. LA SEGUNDA FASE ES CONSTITUIDA POR LA ELECCIÓN DE PALABRAS SELECCIONADAS DEL UNIVEROS DE VOCABULARIO INVESTIGADO. Selección a ser hecha bajo los criterios: a. de riqueza fonémica; b. de las dificultades fonéticas (las palabras elegidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en una secuencia que va gradualmente de las menores a las de mayores dificultades); c. de tenor pragmático de la palabra que implica una mayor pluralidad de comprometimiento con la palabra en una dada realidad social cultural, política etc. (Freire, 2015, p. 109).

3. LA TERCERA FASE CONSISTE EN LA CERACIÓN DE SITAUCIONES EXISTENCIALES TIPICAS DEL GRUPO CON QUIEN SE VA A TRABAJAR. Estas situaciones funcionan como desafíos a los grupos. Son situaciones problema, codificadas, guardando en sí elementos que serán decodificados por los grupos con la colaboración del coordinador. El debate en torno de las mismas irá, como lo que se hace con las que nos dan el concepto antropológico de cultura, llevando los grupos a concientizarse para conjuntamente se alfabeticen. Son situaciones locales que abren perspectivas, pero para

el análisis de problemas nacionales y regionales. En ellas se van colocando los vocablos generadores, en la graduación referida de sus dificultades fonéticas. Una palabra generadora tanto puede englobar la situación toda como puede referirse a uno de los elementos de la situación (Freire, 2015, p. 109).

4. LA CUARTA FASE CONSISTE EN LA ELABORACION DE LAS FICHAS DE CONTENIDO QUE AUXILIAN A LOS COORDINADORES DEL DEBATE EN SU TRABAJO. Estas fichas de contenido deben ser meros subsidios para los coordinadores, nunca una prescripción rígida a la que deban obedecer.

5. LA QUINTA FASE ES LA CONFECCION DE LAS FICHAS CON LA DECOMPOSICION DE LAS FAMILIAS FONÉMICAS CORRESPONDIENTES ALOS VOCABLOS GENERADORES. La gran dificultad que se nos pone y que exige un alto sentido de responsabilidad está en la preparación de los cuadros de coordinadores. No porque haya dificultades en el aprendizaje puramente técnico de su procedimiento. La dificultad está en la creación misma de una nueva actitud -, y al mismo tiempo tan vieja -, la del dialogo que, sin embargo, nos faltó en el tipo de formación que tuvimos y que analizamos en el segundo capítulo de este estudio. Actitud de diálogo a la cual los coordinadores deben convertirse para que hagan realmente educación y no “domesticación” (Freire, 2015, p. 109 – 110).

Fue necesario extenderse en la explicación del funcionamiento del método de Paulo Freire por dos razones: 1. Es un método del cual mucho se habla y poco se conoce. 2. Para dejar bien claro la diferencia entre una educación dialógica -, basada en el diálogo horizontal entre educadores y educandos y transformadora en el sentido de transformar la sociedad, posibilitando una relación social más justa e igualitaria -, en contraste con una concepción autoritaria, basada en la autoridad innata del profesor y conservadora, en el sentido de conservar la sociedad como está y fue defendida por el MOBREAL. En efecto, en la lógica democrática, Paulo Freire colocaba el diálogo como método, por percibir la centralidad del proceso dialógico para que hombres y mujeres se tornen autónomos y emancipados, sujetos de su propia praxis. Ya el MOBREAL, como fue demostrado, recusaba el diálogo como modelo de actuación, pues partía de la premisa pedagógica de

un modelo que debe ser asimilado verticalmente, sin lugar a cuestionamientos. Jannuzzi enfatiza:

“La pedagogía de Paulo Freire implica cambio de actitud de la elite y del pueblo. Ambos pasarán a construir juntos la historia del país. El MOBRAL mantiene la línea en que sólo la elite es sujeto transformador y el pueblo debe obedecer. Son finalidades diferentes donde están subyacentes toda una visión de mundo y del hombre que no son las mismas (Jannuzzi, 1983, p. 71).

Leite resume la propuesta de educación de Paulo Freire en dos principios:

La política del acto educativo y el dialogismo de la práctica pedagógica. El primer principio orienta al trabajo desarrollado por educadores y educandos en el sentido de hacer emerger en la consciencia de los partícipes del proceso educacional, la dimensión política de la educación, bien como la dimensión educativa del quehacer político. Ya, el principio del dialogismo hace con que el diálogo sea el impulsor de la práctica educativa, una vez que educadores y educandos, sin la práctica dialógica no conseguirán ampliar la visión de mundo y lograr la emancipación a que se refería el autor del método (Leite, 2014, p. 66).

Jannuzzi (1983) explica que en el MOBRAL se partía de la concepción de que solo algunos hombres son capaces de crítica autentica, de reconocer lo que es mejor para todos; que solo algunos hombres pueden resolver lo que otros deben alcanzar. El autor continúa su razonamiento afirmando que esos hombres son de la elite y que, por lo tanto, hacen de la educación el momento de obediencia a las prescripciones elaboradas de forma autoritaria y teocéntrica. En tal sentido, Jannuzzi expresa:

La elite piensa y traduce su pensamiento en forma de reglas de acción y el pueblo debe ejecutar. Mientras Paulo Freire transforma la alfabetización en concientización, en praxis social, el MOBRAL la hace como un momento de aprender a leer, escribir, contar para recibir mejor el entrenamiento que torne al alfabetizado productor y consumidor de desarrollo concebido por la elite (Jannuzzi, 1983, p. 72).

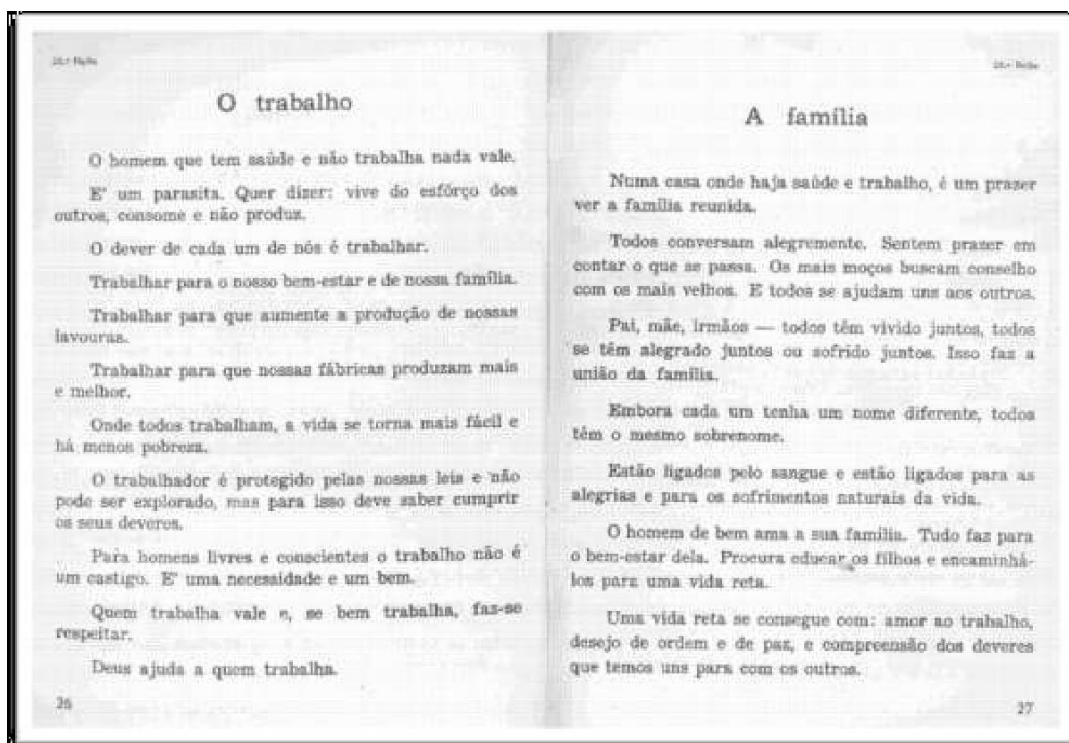
Se percibe nítidamente la vuelta de la ideología de la inferioridad del analfabeto, tan presente en las premisas en que se sustentó el modelo MOBRAL, provenientes de las concepciones excéntricas y excluyentes del evolucionismo cultural, del racismo y del elitismo de proyectos autoritarios como el optimismo pedagógico de la década de 1920, del entusiasmo por la educación que, inclusive, sirvió de inspiración a los reformistas y de la Cruzada Nacional de Educación, ambas en la década de 1930, la Cruzada ABC del final de los años 1950 e inicio de los años 1960, directamente vinculada a la interdicción del cuerpo como afirma Freire. Búrgio, en tal sentido, comenta:

Entre los programas inspiradores del MOBRAL, es preciso destacar la Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos, CEAA, el primer gran movimiento de alfabetización en masa lanzado en Brasil y que prometía alfabetizar los alumnos en apenas tres meses. Son embargo, como expone Búrgio (2012), este movimiento entró en una crisis, siendo señalado como una “fábrica de electores”: “pues el proceso de alfabetización se restringía a enseñar y firmar el nombre para obtener el título de elector; “perjudicar el nombre” como Paulo Freire criticó más tarde (Búrgio, 2012, p. 30)

Búrgio prosigue:

Un destaque que puede ser hecho sobre la CEAA es que en esa campaña fue desarrollada la cartilla de alfabetización “Leer” que consistía en el método silábico de alfabetización, trayendo textos pequeños, de fácil asimilación y diagramados de modo que las palabras aparecían separadas silábicamente (Búrgio, 2012, p. 30).

También, Búrgio alerta sobre el carácter ideológico de este material, como es posible apreciar en las imágenes siguientes:



Búrigo resalta aun:

En esas páginas, el texto sobre trabajo induce al alumno a pensar que quien tiene salud y no trabaja es un parasito, pero no trae en ningún momento la reflexión sobre el desempleo y sus causas. En efecto, la carga ideológica del texto puede ser considerada en el sentido marxista, pues mascara una realidad como la del desempleo y de dar al trabajo el status de deber, cuando en realidad es un derecho (Búrigo, 2012, p. 38).

En la imagen siguiente, podemos ver y deducir cuál era el tenor discursivo que las clases dominantes de entonces pasaban a la sociedad, como un modelo de moralidad a seguir para mantener las “buenas costumbres”, siendo que los propios detentores de la misma incurrían en los mismos “delitos”, lejos de los ojos de las clases populares y contando con la subserviencia y complicidad de los aparatos de seguridad y medios de comunicación. La ilustración reza: “10. Lección en pocas palabras – el alcohol... lleva a la cárcel, lleva al hospicio, lleva al cementerio”. Todos estos destinos de cuño escatológico no eran inexistentes en las oligarquías y grupos abastados.



Búrigo (2021) al analizar la imagen y sus leyendas, muestra las influencias del higienismo y la eugenesia, al presentar una persona víctima del alcoholismo como un parea y, con características raciales bien sutiles, como los cabellos crespos y nariz achatada. Es harto evidente la relación de este material didáctico con ideas racistas e higienistas de Monteiro Lobato, Frenando Azevedo, Renato Kell, Arthur Ramos y Nina Rodrigues entre otros, propagadas en las campañas del Departamento Nacional de Salud Pública en el inicio del siglo XX, en las cuales la sífilis y el alcoholismo eran llamados de *venenos raciales* (silva, 2015). En efecto, “Sufriendo con los innúmeros problemas sociales provocados por la nueva estructura social, fueron los negros los considerados como los enfermos físicos y mentales” (Silva, 2015, p. 129). Ya para los afiliados a la

eugenesia, el modo como los negros reaccionaban a toda esa violencia, continúa Silva (2015), era una señal característica de la degeneración de la raza. Fueron esas las fuentes asimiladas por los formuladores del MOBRAL. De hecho, el MOBRAL contó con los mayores recursos ya destinados a un programa de alfabetización de adultos. Paiva considera que:

Su trayectoria durante los primeros dos años de funcionamiento, sin embargo, muestra que el programa sigue en líneas generales las huellas de la CEAA (Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos) sin que las lecciones que la larga experiencia del DNE (departamento Nacional de Educación) propició hayan sido asimiladas (Paiva, 1987, p. 128).

En un testimonio citado en el libro “La educación negada”, el ex ministro Jarbas Passarinho reconoce que el MOBRAL resultó en un fracaso al constatar que diez años después, el número de analfabetos en el país poco había cambiado. Jarbas Passarinho atribuyó al fenómeno de la regresión, las causas del fracaso del programa. Sin embargo, los autores a los cuales concedió su opinión revelan:

Ya sobre el fenómeno de la regresión, con propiedad señalado por Passarinho, es preciso observar que no se resuelve en el ámbito pedagógico, pues no es posible alfabetizar una población y al mismo tiempo, tornarla cada vez más miserable. En efecto, para no olvidarse de la lectura y de la escrita, es preciso que el ciudadano, que fue alfabetizado, participe económica y culturalmente de una sociedad más igualitaria (Buffa y Nosella, 1997, p. 146).

De acuerdo al MEC-USAID, también resultaron la aprobación de las leyes 5.540/68 y 5.692/71 que trataban de la elaboración de la Reforma Universitaria y de la restructuración de la enseñanza de primer y segundo grado en el país. En el año que se agravó la crisis estudiantil, motivada por la democratización de la enseñanza superior, la dictadura militar hizo con que el congreso aprobase la ley 5.540/68. Por esa ley, se creó la departamentalización y la matrícula por disciplina, instituyendo el curso en partes a través del régimen de créditos. Se adoptó el vestibular unificado y clasificatorio -, examen de admisión unificado y clasificatorio -, que con un pase de magia hizo desaparecer el

problema de los excedentes, aquéllos que, a pesar de aprobados en el examen de admisión, conforme nota media exigida, no podían efectuar la matrícula por falta de vacantes. Este problema de excedentes quedó muy distante de ser resuelto, una vez que la nueva ley apenas usurpó el derecho de matrícula de los estudiantes ya aprobados en el examen de admisión. Ghiraldelli Junior comenta:

De hecho, el problema de la democratización de la enseñanza superior fue resuelto por la dictadura militar con el incentivo a la privatización de la enseñanza. En la década de 1970, el gobierno colaboró con la abertura de cursos de tercer grado de dudosa idoneidad moral. Aparentemente simples, tales medidas provocaron, a lo largo de los años, una profunda alteración en la vida universitaria y en la calidad de la enseñanza (Ghiraldelli Junior, 1991, p. 175).

La ley 5.692/71 nació de la voluntad de instituirse en el país los cursos profesionalizantes a nivel de segundo grado, desde los intelectuales de la antigua UDN (Unión Democrática Nacional, partido político conservador y opositor a Getulio Vargas) de los años de 1950, pasando por los estudios del IPES, reafirmados, como afirma Ghiraldelli Junior (1991) por el Grupo de Trabajo de la Reforma Universitaria, GTRU. Por la ley 5.692/71, los anteriores cursos primarios y ciclo secundario fueron agrupados en la enseñanza de primer grado. De ese modo, se amplió la obligatoriedad escolar de cuatro para ocho años. La enseñanza de segundo grado, a su vez, se tornó integralmente profesionalizante, como afirma Ghiraldelli Junior (1991).

El Consejo Federal de Educación llegó a presentar más de 150 habilitaciones técnicas diferentes que podrían ser adoptadas por las escuelas en sus respectivos cursos profesionalizantes. Sin embargo, no fueron ofrecidos recursos humanos y materiales para que toda la red nacional de enseñanza se tornase profesionalizante de hecho. Por otra parte, muchas habilitaciones ofrecidas por las escuelas públicas estaban descompasadas con el mercado laboral, abriendo una gran ventaja a las instituciones de enseñanza particular que tuvieron medios eficaces para solucionar las exigencias del mercado de trabajo. La preocupación en reformar la enseñanza primaria y media manifestaba la intención de crear supuestas condiciones de igualdad para la gran masa en un momento de extrema desigualdad y represión y, al mismo tiempo, garantizar la legitimidad de las

acciones del Estado, a través de un discurso que justificase la no distribución de recursos públicos en áreas prioritarias como salud, previsión social y educación. Pero, al examinar tales medidas, es posible constatar que no hay ninguna referencia al ejercicio de la ciudadanía. Así, la visión educacional no pasaba de ser supremacista, es decir, etnocéntrica, racista, elitista, tecnicista y utilitaria, con la mera intención final de producir mano de obra calificada:

La reforma de primer y segundo grados, ley 5.692/71, poseía una doble función: utilitarista y discriminadora. Utilitarista porque tenía en vista la inserción inmediata del estudiante en el mercado de trabajo y discriminadora porque la “igualdad de oportunidades”, vía escuela, no garantizaba la ascensión social (Xavier, Ribeiro, Noronha, 1994, p. 250).

Conforme Ghiraldelli Junior (1991) el error mayor de dicha ley fue haber extinguido la Escuela Normal y colocado en su lugar la habilitación para el Magisterio que: “en la práctica, pasó a ser reservada a los alumnos que -, por sus notas más bajas -, no conseguían vacantes en otras habilitaciones que podrían encaminar para el tercer grado” (Ghiraldelli Junior, 1991, p. 183). A partir de 1973, con la crisis mundial del petróleo, las inversiones externas mermaron. El “milagro económico” símbolo de la dictadura comienza su ocaso, abriendo espacio a la reorganización de la sociedad civil. Sectores cada vez mayores de la burguesía se distanciaban de los militares, mientras crecía cada vez más entre los estratos populares la iglesia progresista y las comunidades eclesíásticas de base, al mismo tiempo que la UNE, Unión Nacional de Estudiantes; la OAB, Orden Brasileira de Abogados; y la Orden de Periodistas conjuntamente con otros grupos de intelectuales engrosaban las filas por la lucha de la redemocratización de Brasil. Cada vez más aislado y sin poder contar con apoyos externos, el gobierno militar de facto pone fin a la censura de la prensa y decreta la Ley de Amnistía, tratando con ello de amnistiar más sus propios crímenes y delitos materializados en asesinatos, torturas y desaparecimientos de opositores y que fueron mayores y más graves que lo perpetrados por civiles, sea en movimientos armados como también en eventuales paros, huelgas y manifestaciones locales, estatales y nacionales contra el régimen autoritario.

2.11 La educación de jóvenes y adultos pos dictadura militar

En este contexto, en el inicio de los años 80, el presidente de la república general João Batista Figueiredo firmó una ley que puso punto final a la obligatoriedad de la enseñanza profesionalizante de segundo grado. Melo revela:

Ante estos problemas, en 1982, surgió la ley 7.044/82 que substituyó la idea presente en los objetivos de la ley 5.692/71, de “cualificación para el trabajo” por “preparación para el trabajo”, desobligando la oferta de cursos profesionalizantes, rompiendo con la distinción entre educación general y la formación especial, manteniendo de forma integrada los núcleos: común y la parte diversificada de la estructura curricular (Melo, 2012, p. 79).

Esta medida, según Ghiraldelli Junior (1991) provocó el reconocimiento público de la falencia de la política educacional de la dictadura y la demostración y que las iniciativas y planes tecnocráticos habían colocado el gobierno en una situación de distanciamiento para con la mayor parte de la sociedad, inclusive las mismas clases dominantes. En 1984, el MOP, Movimiento Operario y Popular, junto con el recién nuevo partido formado, el Partido de los Trabajadores, dio inicio a la campaña por elecciones directas para presidente de la república, que en breve se transformaría en un gigantesco movimiento social suprapartidario que se llamaría “DIRETAS JÁ”, Directas Ya. A pesar del gigantesco movimiento nacional, una enmienda constitucional que proponía elecciones directas para presidente no obtuvo mayoría de votos en el congreso. Con ello, la transición se dio por voto indirecto, es decir vía colegio electoral, formado por la asamblea de diputados que por la primera vez en 21 años eligió un presidente civil, Tancredo Neves que aglutinaba fuerzas de centro izquierda. Sin embargo, su muerte inesperada llevó al vicepresidente José Sarney a ocupar el cargo.

Según Ghiraldelli Junior (1991) el gobierno de la Nueva República como fue llamado este nuevo período, heredó de la dictadura un descalabro educacional en el cual el número de analfabetos y semiletrados llegó a 60 millones de personas en una población de 130 millones aproximadamente, según estadísticas de 1983. También hubo una nítida tendencia de privatización de la enseñanza, que pretendía retirar de los hijos de los trabajadores las posibilidades de estudiar. Por otro lado, continúa Ghiraldelli, una buena

parte de los partidos progresistas presentaba en sus programas preocupaciones con la realidad educacional, en lo que se refiere a calidad e ingreso a la misma. Hubo una preocupación también con el fortalecimiento de entidades educacionales como la APEOESP (Asociación de los Profesores de la Enseñanza Oficial del Estado de São Paulo) y la CNTE, Confederación Nacional de los Trabajadores en la Educación) entre otras. En 1986, ocurrieron elecciones para diputados y senadores que compondrían el congreso y la asamblea constituyente. En 1988, la nueva constitución fue promulgada. Las discusiones en el Foro Nacional de Educación en la constituyente y los avances obtenidos con la nueva Carta Magna impulsaron el debate en torno a una nueva Ley de Directrices y Base de la Educación Nacional. En ese medio tiempo, según Xavier, Ribeiro y Noronha (1994) con el slogan “Todo por lo social”, el gobierno instituye una serie de programas sociales como el “Programa de Educación para Todos”, “Programa Nuevas Tecnologías Educacionales”, “Programa Enseñanza Supletoria” y otros tantos que no salieron del papel. En tal sentido, según Xavier, Ribeiro y Noronha:

El énfasis en la creación de todo ese “sistema paralelo” de programas destinados a los pobres (carentes, desposeídos o desfavorecidos), en realidad acaba por ser un proyecto barato y nada ajustado porque utiliza las propias redes de organización de base (guarderías, clubes de madres, asociaciones de amigos y de barrios, iglesias, etc.) no precisando con ello que el gobierno repase recursos materiales y humanos. Esa metodología de acción gubernamental viene, una vez más, a confirmar la falta de comprometimiento con la escuela pública en Brasil. Se puede observar, durante el período que antecede a la promulgación de la nueva Carta Constitucional (1988), la inexistencia de una política nacional de Educación integrada y articulada (Xavier, Ribeiro, Noronha, 1994, p. 285).

Terminado el gobierno Sarney, ahora en elecciones directas en 1989, Fernando Collor de Mello gana las elecciones nacionales para presidente. En efecto, con un discurso de combatir la corrupción endémica, la apuesta de la abertura de la economía de Brasil al mundo y con la modernización de la industria nacional Collor de Mello inició su presidencia. Sin embargo, su administración dejaba de lado la cuestión educacional. Como bien dejan claro Xavier, Ribeiro y Noronha (1994), la estagnación educacional fue total, comenzando por la inexistencia de un programa de gobierno para el área

educacional. Por otro lado, pocos proyectos volcados a la educación fueron elaborados en su gobierno y no pasaron de estrategias de marketing que nunca vieron la luz. A pesar de ello, un proyecto para una nueva Ley De Directrices y Base de la Educación Nacional había dado entrada en el congreso en diciembre de 1988 y precisaba ser discutido ampliamente. Sin embargo, la interferencia de intereses gubernamentales dificultó el avance de las discusiones en torno del mismo. Aun así, el proyecto fue fruto de la amplia discusión y participación de los sectores populares en la búsqueda de una escuela de calidad, articulados estos en torno del Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública, como informa Pinto (2002). La administración de Collor de Mello no llegó al fin de su mandato, pues es destituido en octubre de 1992 tras un proceso de impeachment por corrupción. Su vice presidente Itamar Franco asume el cargo. Durante su corto período, Itamar Franco trató de estabilizar la economía y los procesos inflacionarios. Para tal empresa, reunió su equipo económico y creó el Plan Real en 1994 que consiguió bajar la inflación a niveles discretos.

Con la euforia provocada por el Plan Real, fue electo presidente de la república a fines de 1994, el profesor y sociólogo Fernando Henrique Cardoso que había sido ministro de economía de Itamar Franco durante la implantación de dicho plan. Durante su mandato, en diciembre de 1996, fue aprobada la nueva LDB, Ley de Directrices y Base de la Educación Nacional. En el campo de la educación, el gobierno FHC, como era llamado, creó el FUNDEF, Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y Valorización del Magisterio, por medio de una enmienda constitucional. Algunos analistas señalan que el FUNDEF era una manobra para eximir al gobierno federal del cumplimiento del Acuerdo Nacional de Valorización del Magisterio de la Educación Básica, economizando con ello a los cofres públicos algunos miles de millones de reales que dejarían de ser invertidos en la educación fundamental, según expone Pinto (2002). Sobre el FUNDEF, Pinto (2002) afirma que otro problema serio era que provocaba un desestímulo de inversiones por parte de los poderes públicos en la educación infantil, en la educación jóvenes y adultos como también en la enseñanza media. Ya, ante la presión muy grande por más vacantes en este último nivel de enseñanza, lo que muchos estados, como São Paulo, hacían era burlar la ley, contabilizando como gasto con enseñanza fundamental la parte del salario de profesores referente a las aulas que administraban en la enseñanza media. Pinto comenta:

Sin embargo, el aspecto más dramático de la implantación del FUNDEF sea su contribución a una municipalización irresponsable de enseñanza fundamental y los efectos catastróficos que vendrán con la extinción de tal fondo, definido por la Constitución Federal el 31 de diciembre de 2006. En el afán de conseguir recursos del fondo, municipios cierran salas de aula de jardín de infancia, llenado con más alumnos la enseñanza fundamental; niños con poco más de 6 años que deberían cursar la última etapa del jardín de infancia, son matriculadas en el primer año de enseñanza fundamental (Pinto, 2002, p. 113).

Aun así, fue posible movilizar la sociedad civil en torno al Plan Nacional de Educación, según previsto en la LDB y cuya discusión comenzó ya en 1996 durante el I Congreso Nacional de Educación en Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. No obstante, al proyecto original aprobado en el II Congreso Nacional de Educación en 1998, le fue presentado un proyecto substitutivo por el gobierno aparte de varios vetos a los avances conquistados en el texto final. Mismo con todas las contrariedades sufridas, la aprobación del proyecto transformado en ley, representa un gran avance en las políticas públicas volcadas a la educación. Solamente en 1996, con la publicación de la LDBEN es que la educación de jóvenes y adultos, EJA, encontró su normalización definitiva, garantizando: “Oferta de educación escolar regular para jóvenes y adultos, con características y modalidades adecuadas a las necesidades y disponibilidades, garantizando a los que son trabajadores las condiciones de acceso y permanencia en la escuela” (Brasil, 1996).

Ya, para Ferreira Junior (2010), las políticas públicas y, en especial, para la educación, fueron perjudicadas por el conjunto de medidas económicas, que quedaron conocidas como “Consenso de Washington” para ser aplicadas en América Latina, especialmente en Brasil: “Vinculados a la tesis de la globalización, los “paquetes educacionales” emanados del centro hacia la periferia del sistema capitalista, substraieron la autonomía que el país tuvo que estructurar sus propias políticas públicas educacionales” (Ferreira Junior, 2010, p. 110). Por lo tanto, mismo después de haber llegado al fin de la dictadura militar y de haber otorgado la constitución de 1988, Brasil

llegó al inicio del siglo XXI sin haber resuelto la cuestión de la escuela pública para todos y de buena calidad de enseñanza.

Fernando Henrique Cardoso terminó su mandato y fue reelecto nuevamente. Sin embargo, en su segundo mandato la inflación comenzó su erosión nuevamente, mientras se continuaba con el ritmo de privatizaciones que al fin de cuentas no presentaban las mejorías sociales prometidas. La administración de FHC ya había perdido la confianza de sus electores básicamente clase media y sectores empresariales de medio y grande porte y terminó su mandato dejando el país con una deuda social enorme y un margen de lucro para los bancos de mismo volumen. En 2002, hubo nuevamente elecciones nacionales y esta vez, fue elegido Luis Ignacio Lula da Silva, metalúrgico y sindicalista, uno de los fundadores del PT, Partido de los Trabajadores. El 1º de enero de 2003, toma pose como presidente. Durante su mandato, fue implantado el FUNDEB, Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica, para financiar desde la educación infantil, enseñanza fundamental y media y atendiendo también la educación de jóvenes y adultos, corrigiendo así las distorsiones de su antecesor FUNDEF. Sobre este tópico, Cruz et ali (2021) explican:

Solamente con la institución del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de la Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB) en 2007, la modalidad EJA pasó a estar presente en la política de fondos de financiamiento de educación, llevando a la expectativa de que esa medida resultaría en la ampliación de la oferta, ya que el Fondo de mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (FUNDEF) en vigor en 1997 a 2006, desestimuló el atendimento de la referida modalidad al priorizar la enseñanza fundamental regular (Cruz et ali. 2021, p. 2).

Otra acción volcada a la EJA desarrollada en este gobierno fue el PROJOVEM, Programa Nacional de Inclusión de Jóvenes, para jóvenes de 18 a 29 años que terminaron cuarto año del fundamental, pero que aún no completaron la enseñanza básica o fundamental. Este programa consiste en mejorar la formación de estas personas, tornándolas aptas a ejercer una profesión y buscar el primer empleo o un empleo más cualificado. También, volcada para las clases más populares está el PROUNI, Programa Universidad para Todos que concede becas de estudio parciales o integrales a alumnos de

baja renta, en cursos de graduación en las instituciones particulares de enseñanza superior de todo el país. Estos programas, sin embargo, recibieron críticas tanto de la prensa como de sectores de la sociedad civil por no ser suficientes para poder corregir el déficit educacional del país. Según datos divulgados por la Campaña Nacional por el derecho a la Educación, los números son preocupantes. De acuerdo con la Campaña, existía en la época 16 millones de brasileiros analfabetos con más de 14 años de edad. Más de 50% de los niños entre 0 y 6 años no estaban en la escuela, así como 20% de las personas entre 10 y 17 año: “Eso significa que siete millones de niños y adolescentes están privados del derecho humano a la educación fundamental. En la educación infantil, según el IBGE, el déficit llega a 14,6 millones de vacantes” revelaba el CNDE, Consejo Nacional de Educación, en su portal de la red. Estudios del DIEESE, Departamento Intersindical de Estadísticas y Estudios Socioeconómicos, según Taffner revelan:

En el anuario “Estadísticas del Medio Rural” fue divulgado que 53% de los niños con hasta siete años que viven en el campo son analfabetos. En los centros urbanos, ese índice es de 26%. Las personas con más de 15 años de edad poseen, en media, seis meses de estudio contra los seis años y cuatro meses de aquéllos que viven en los centros urbanos” (Taffner, 2009, p. 1).

Según Prado (2007), la situación era aún más preocupante, apuntando los datos de la ONU de 2004, en los cuales Brasil se hallaba entre los diez países responsables por 73% del analfabetismo del planeta y mismo con el compromiso de erradicar el analfabetismo, asumido por los últimos gobiernos federales junto a los representantes de la comunidad internacional, investigaciones señalan que aunque los números porcentuales hayan sufrido una disminución en los últimos años, los valores absolutos continúan elevados. Sobre el tópico, Prado comenta:

El cuadro del analfabetismo brasileiro, mismo grave, no ha encontrado a lo largo de los años, políticas eficaces para la reducción de sus altas tasas. Estudios han señalado que, aparte de la insuficiencia de la oferta, las políticas públicas promovidas por el Estado para la escolarización de jóvenes y adultos en la enseñanza fundamental se han constituido en acciones emergenciales, asumiendo, en su mayoría, carácter de movimientos y campañas. Son programas y proyectos

de corta duración, realizados sin las condiciones estructurales necesarias, limitándose a la alfabetización inicial, sin garantía de continuidad (Prado, 2007, p. 24 – 25).

En su discurso de pose de 2011, Dilma Rousseff, primera mujer electa para la presidencia de la república, afirmó que la lucha más obstinada de su gobierno sería por la erradicación de la pobreza extrema y la creación de oportunidades para todos. De acuerdo con Silva (2020), la política para la educación durante su gobierno se caracterizó por la continuidad de a las políticas educacionales del gobierno de Luis Ignacio Lula da Silva. Sin embargo, la creación de programas como el FUNDEB y el PRONATEC fueron de extrema relevancia para la calidad de enseñanza pública. Otras dos grandes conquistas fueron la Ley de Cuotas que garantiza y reserva 50% de las matriculas por curso y turno en las Universidades Federales e Institutos Federales de Educación, Ciencia y tecnología a alumnos oriundos integralmente de la enseñanza media pública en cursos regulares o de la EJA y el PNAIC, Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta. También, el gobierno Dilma Rousseff sancionó en junio de 2014 el PNE, Plan Nacional de Educación, que reúne directrices, metas y estrategias para la política educacional en el país. El PNE establece 20 metas para mejorar la calidad de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias dedicadas desde Educación Infantil hasta la Enseñanza Superior, contemplando todas las modalidades de enseñanza, incluyendo la EJA. Establece inversiones de la Unión, Estados y Municipios para universalizar la educación, realizar la educación inclusiva y la valorización del docente, entre otros. Las metas establecidas en el PNE tienen un plazo de 10 años (2014 – 2024) a partir de su vigencia para ser cumplidas. Sin duda, la aprobación del PNE fue un gran avance en la dirección de la excelencia de la educación brasilera. Se destacan para este trabajo, las metas 8, 9, y 10:

Meta 8: elevar la escolaridad media de la población de 18 (dieciocho) a 29 (veintinueve) años, de modo de alcanzar, como mínimo, 12 (doce) años de estudio en el último año de vigencia de este plano para las poblaciones del campo, de la región de menor escolaridad en el país y de los 25% (veinticinco por ciento) más pobres, e igualar la escolaridad media entre negros y no negros declarados a la Fundación Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (IBGE) (Brasil, 2014, p. 33).

Esta meta contempla la ampliación del acceso a la escuela a las personas con más de 17 años de edad, principalmente en la población rural donde los índices de escolaridad se presentan aun más bajos (Brasil, 2014). Otra gran preocupación de esta meta es promover la igualdad de la media escolar entre negros y no negros. La meta propone un esfuerzo concentrado para la promoción de una política pública volcada a la igualdad social, para poder garantizar la elevación de los años de escolarización de la población brasilera entre 18 y 29 años: “con atención especial a las poblaciones del campo, negra y más pobre que presentan mayor vulnerabilidad social” (Brasil ídem). Ya sobre la meta 9:

Meta 9: elevar la tasa de alfabetización de la población con 15 (quince) años o más a 93,5% (noventa y tres enteros y cinco décimos por ciento) hasta 2015 y hasta el final de la vigencia de este PNE, erradicar el analfabetismo absoluto y reducir en 50% (cincuenta por ciento) la tasa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014, p. 35).

Esta meta propone asegurar la oferta gratuita de la educación de jóvenes y adultos a todos los que no tuvieron acceso a la educación básica en la edad apropiada, realizar diagnóstico de los jóvenes y adultos con enseñanza fundamental y media incompletas para identificar la demanda activa por vacantes en la educación de jóvenes y adultos, implementar acciones de alfabetización de jóvenes y adultos que garanticen la continuidad de escolarización básica y asegurar la oferta de educación de jóvenes y adultos en las etapas de enseñanza fundamental y medio a las personas privadas de libertad en todos los establecimientos penales, asegurándose la formación específica de profesores. Las acciones planeadas deben tener como objetivo la superación del analfabetismo entre jóvenes con 15 años o más, adultos e personas de mayor edad: “concibiendo la educación como derecho, y la oferta pública de alfabetización como puerta de entrada a la educación y a la escolarización de las personas a lo largo de toda la vida” (Brasil, ídem). Ya, sobre la meta 10: “Meta 10: ofrecer, como mínimo, 25% (veinticinco por ciento) de las matrículas de educación de jóvenes y adultos en las enseñanzas fundamental y media, en la forma integrada a la educación profesional” (Brasil, 2014, p. 37). Dicha meta tiene por objetivo brindar acceso a la formación profesional a los alumnos de la EJA de forma integrada al contenido curricular, por medio

de 10 estrategias volcadas a este fin, evitando la evasión de alumnos, sobre todo, jóvenes: “Otro factor a ser considerado en esa modalidad, EJA, es el elevado índice de abandono, ocasionado, entre otros motivos, por la inadecuación de las propuestas curriculares a las específicas de esa franja etaria (Brasil, ídem).

Por no ceder a los acuerdos con objetivos entendidos como nocivos a los intereses nacionales, el gobierno Dilma Rousseff pasó a enfrentar una dura oposición por parte de aquéllos que no querían el avance de la soberanía nacional. Aunque reelecta en 2014, en 2015 fue albo de un golpe de estado bajo la apariencia de impeachment que resultó en su destitución de la silla presidencial, siendo substituida por su vicepresidente Michael Temer. El nuevo presidente se caracterizó por el desmonte de las políticas sociales realizadas durante las dos administraciones de Lula y continuadas por Dilma Rousseff, extinguiendo programas de alcance nacional, como por ejemplo, Más Educación, creado en 2008 que llevaba recursos a los municipios para el mantenimiento de actividades de la Educación Integral. Esta modalidad permitía que los alumnos permaneciesen más tiempo en la escuela para poder resolver los problemas de alfabetización y combatir el trabajo infantil en la zona rural.

Durante el gobierno Temer fue aprobada y colocada en vigor la BNCC, Base Nacional Curricular Común, que establece las directrices para la educación en todo el país. Importante resaltar que aparte de las innúmeras críticas de la comunidad científica atribuidas a la BNCC, en la misma no se halla ninguna referencia a la EJA, es decir, para la BNCC, la EJA no existe. Cabe recordar que debido a la reacción contraria de los países de América Latina sobre la legitimidad e idoneidad legal y constitucional del impeachment sufrido por Dilma Rousseff, la administración de Temer retiró la oferta del Español en la enseñanza básica como forma de retaliación a la actitud de los países vecinos. En efecto, la ley N° 11.161 del 5 de agosto de 2005, durante la primera administración de Lula, decretaba el ingreso del Español en la enseñanza media y su uso facultativo de 5° a 8° años en la enseñanza básica, como reconocimiento de la importancia de esta lengua para con el convivio de Brasil con el resto del continente austral. El impacto de la decisión de la retirada de la obligatoriedad de la oferta del Español en la enseñanza básica obligó a los docentes concursados de los municipios, graduados en Español, lengua y Literaturas a administrar aulas de Ciencias Humanas como Artes,

Diversidad y Religión, Educación Física, cuando no Historia y hasta Geografía. En efecto la administración Temer apostaba en el descalabro de la educación. El mayor agravante de esta situación es que Michel Temer fue, aparte de ser abogado, profesor antes de comenzar su carrera política.

Pereira y Souza (2020) alertan que las especificidades de la EJA, que son distintas de las necesidades de los alumnos de enseñanza regular y que el documento debería indicar las metodologías y contenidos programáticos para la elaboración de material y, consecuentemente, de las aulas de la EJA. Así, Pereira y Souza comentan:

De esta forma, se nota que una de las problemáticas que permean la BNCC es la falta de mención de la EJA en el documento. Siendo así, la modalidad es tratada de forma homogénea al currículo para la educación básica en edad regular. Se comprende que, por la falta de una mención exclusiva, la BNCC deja de evidenciar las especificidades que se tornan fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje de jóvenes y adultos (Pereira y Souza, 2020, p. 52).

Sobre la ausencia de referencias a la EJA en la BNCC, Santos, Santos e Souza Filho cita la explicación del propio MEC de que está incluida en la educación regular y, como tal, fue considerada en el conjunto de los derechos de aprendizaje de todos. En el momento, las investigaciones realizadas por los autores revelan que existe por parte de los docentes de la EJA, dudas y falta de credibilidad en la aplicación de la BNCC. Recordando que entre los mayores entusiastas de la BNCC se encuentran grupos educacionales privados como la Fundación Lemann, y que la misma sufrió influencia de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE. Sobre esto los citados autores comentan:

Ante las reflexiones establecidas a partir de las manifestaciones de los profesores y gestores de las escuelas de EJA, se mostró que aún hay resistencia en la inserción de una Base Nacional Común Curricular que emerge de una política de gobierno que favorece el régimen capitalista, y que el mayor perjudicado de esa falta de consonancia es el sujeto de la EJA y que el respeto integral a los derechos de todas las personas para que puedan ser actores de una sociedad libre y que no corrobora

con el pensamiento de Freire sobre educación libertadora. (Santos, Santos, Souza Filho, 2020, p. 10).

Ya, Moraes, Cunha y Voigt también colaboran con el debate:

Escondiendo hasta llegar aquí otras formas de presión de mercado neoliberal, como de que empresas privadas, la nueva BNCC, aprobada en febrero de 2019, con un discurso de disminuir la desigualdad social, disponiendo de enseñanza gratuita e igual para todos, adquieren lucros con el servicio público, y trata desmedidamente ocultar que las aristas de la buena educación no es la mala formación es antes de todo, falta de aplicación en los recursos para la educación y valorización de los profesores (Moraes, Cunha, Voigt, 2019, p. 6).

Los tres autores continúan denunciando que hay grandes intereses de la iniciativa privada en la aplicación de exámenes cuyos resultados tienden a mostrar la baja calidad de la educación, pero que esconden la falta de inversiones en el sector e intentando convencer la opinión pública de que: “la solución de la iniciativa privada aliada al poder liberal ejerce el papel detentor de saber y propone la “venta/comercio” de materiales pedagógicos y formación docente” (Moraes, Cunha, Voigt, 2019, p. 7).

Las prácticas curriculares de la EJA, según Santos, Santos y Souza Filho (2019) tienen la función de remitir al joven u el adulto a percibirse como protagonistas en el medio social en el cual están insertos. Por este motivo, los currículos pensados para esa modalidad tendrían que considerar los conocimientos y capacidades que los fortalezcan como colectivo, que los torne menos vulnerables en las relaciones de poder. No obstante, la BNCC en su organización no considera las particularidades de esos jóvenes una vez que sólo en la introducción menciona diversidad, siendo que actualmente hacen parte de una significativa realidad en las escuelas brasileiras. Sin embargo, la BNCC en su organización no consideraba las particularidades de eso jóvenes, una vez que sólo en la introducción se menciona la diversidad, siendo que actualmente hacen parte de una significativa realidad en las escuelas brasileiras.

Dichos alumnos en su mayoría tienen una realidad desigual por no conseguir acompañar los contenidos de las disciplinas en la enseñanza fundamental regular, y al exceder la edad de 15 años, pasan a ser designados con un perfil para la EJA que es diferentemente reglamentada en los más diversos niveles del país con criterios propios (Santos, Santos, Souza Filho, 2020). Ya Ferreira (2019) levanta:

Existe el entendimiento de que la Base Nacional Común Curricular sirce como una propuesta única capaz de dar cuenta de los currículos escolares, desconsiderando las especificidades de las modalidades de enseñanza. En una lógica mercantilista, sirve también al empresariado de la educación, en la elaboración y comercialización de materiales de apoyo pedagógico tales como: libros, materiales pedagógicos, consultorías educacionales, entre otros (Ferreira, 2019, p. 20).

Ya sobre el silencio de la BNCC sobre la EJA, Pereira es tajante:

Las marcas de la segregación de la EJA en los debates educacionales cuando se materializan en el silencio o no inclusión en la base sugieren que los estados y municipios hagan adaptaciones para incorporar tales conocimientos y contenidos de la BNCC en los currículos educativos e proyectos pedagógicos de la EJA, sólo refuerzan la comprensión de esa modalidad como un subsector de las políticas de la educación (Ferreira, 2019, p. 21).

Electo en 2018, tomó pose en 2019 el presidente de extrema derecha Jair Bolsonaro, cuyo primer acto frente al MEC fue la extinción de la SECADI, Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, diversidad e Inclusión, en una maniobra para eliminar los derechos humanos, la educación étnica racial y la diversidad en la Educación Nacional. Aunque el retroceso en todos los niveles, sobre todo en la educación durante este gobierno, la sociedad civil consiguió movilizarse y presionar el congreso para la aprobación del FUNDEB permanente del Costo Alumno-Cualidad (CAQ), imponiendo límites a la política reaccionaria de Bolsonaro. El CAQ es un mecanismo que establece y define cuánto el gobierno debe invertir por estudiante por año, instrumento vital para el

direccionamiento de las políticas públicas en educación en todas las modalidades, inclusive la EJA, como explican Carreira y Pinto:

Educación de jóvenes y adultos: alfabetizar 10 millones de adultos y erradicar el analfabetismo en 10 años; asegurar, en cinco años, la oferta de la EJA equivalente a los cuatro primeros años (ahora cinco) de la enseñanza fundamental para 50% de la población con 15 años o más de edad que no posee; asegurar en diez años. El equivalente a los cuatro años finales de la enseñanza fundamental para toda la población con 15 años o más de edad que haya concluido el cuarto año (hoy quinto año); duplicar en cinco años y cuadruplicar en diez, la capacidad de atendimento de la EJA de nivel medio; producción y distribución de material didáctico al alumnado; mantener programas de formación de educadores de jóvenes y adultos capacitados para actuar con su perfil de alumno; implantar en todas las unidades de detención y en los establecimiento que atiendan jóvenes adolescentes infractores, programas de EJA de niveles fundamental y medio, así como de formación profesionalizante (Carrera y Pinto, 2007, p. 31 – 32).

La lucha por una educación inclusiva para toda la sociedad es histórica, pero en este momento es de vital importancia para establecer las bases plurales de la sociedad. Por lo tanto, luchar por la EJA es un combate que se traba en las trincheras de la lucha por los derechos humanos. Sobre esta cuestión, Haddad trae su contribución afirmando:

A pesar de que la EJA en Brasil es gradualmente reconocida como un derecho para millones de personas que no tuvieron oportunidad de realizar su escolaridad desde mediados del siglo pasado, es derecho solo fue formalizado en ley como deber de oferta obligatoria por el estado brasileiro a partir de la constitución de 1988 y reafirmado por la Ley de Directrices y Bases en 1996. Mismo así, no se implantó nacionalmente una política para la EJA ni se concretizó como consecuencia de la conquista de ese derecho, un sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos los ciudadanos y ciudadanas con más de 14 años puedan, mediante la escolarización, enfrentar los desafíos de una sociedad como la brasileira (Haddad, 2007, p.4).

La temática de la EJA durante la administración Bolsonaro una vez más se vio en su ya habituada situación de segundo plano. Si bien, las irresponsabilidad y falta de buena fe de cada uno de los secretarios de educación y de su falta total de idoneidad como es el caso del primero, de un profesional colombiano que mal y porcamente sabía hablar portugués -, y que tuvo la petulancia de llamar los brasileiros de ladrones -, la EJA salió estable gracias a la buena voluntad y disposición de su docentes. Como el Arca de Noé, la EJA navegó en aguas turbulentas pero sobrevivió a los cuatro años de destrucción y desmantelamiento progresivo del Estado impulsados por Bolsonaro y sobrevive en la expectativa de que la vuelta de Lula a la presidencia pueda traer un reconocimiento y prestigio mayores.

2.12 La educación de los jóvenes y adultos actualmente

A lo largo de la historia de Brasil, luego de las invasiones portuguesas, la economía brasilera ha tenido fuerte estructuración en relación al sector agropecuario con el tráfico de seres humanos traídos a la fuerza desde África a Brasil para ser esclavos por más de tres siglos. La presencia del esclavizado se tornó tan esencial a la sobrevivencia de los colonos portugueses que en aquel entonces ya se decía: “los esclavos son las manos y los pies del señor de ingenio porque sin ellos no es posible hacer, conservar o aumentar la hacienda ni tener el ingenio funcionando” (Antonil, 1982, p. 89).

Como la economía brasilera se basaba en la producción agrícola y en el extractivismo, la mayor parte de la población se fue formando en el medio rural. En la segunda mitad del siglo XIX, autores y altos burócratas como evocaban la condición de Brasil ser un país agrario. Oliveira Viana en su obra “Populações meridionais do Brasil”, “Poblaciones meridionales de Brasil”, comenta en ese sentido:

El brasileiro que puede, afirma Tavares Bastos, es agricultor; va a ejercer la única verdaderamente noble profesión de la tierra. Los empleos serviles, él los propone. Eso es orgullo nacional. Recordad de los aires señoriales y ciertas maneras hidalgas del gran propietario: he aquí el tipo de brasileiro rico. Externó el pensamiento de muchos observadores”. De ahí, el trazo fundamental de nuestra psicología nacional. Es decir, por las costumbres, por las maneras, en suma, por la

fisonomía más íntima de su carácter, el brasileiro es siempre; siempre se revela, siempre se afirma un hombre del campo a la manera antigua. El instinto urbano no está en su índole ni en las maneras y hábitos urbanos (Vianna, 2005, p.79).

A su vez, Vianna comenta sobre los “peligros” encontrados por los agricultores portugueses durante la ocupación territorial del interior de Brasil:

Disipado el peligro aborigen, a medida que la civilización avanza hacia el interior, comienza a surgir un nuevo peligro. Son los quilombolas. (negros esclavos escapados que se ocultaron en florestas y bosques apartados, donde formaron aldeas comunitarias) Principalmente, en el siglo III, en Minas, en São Paulo, en zonas serranas de Rio de Janeiro, agrupados en manadas, esos bandidos abundan (Vianna, 2005, p. 248).

Disipadas las amenazas, se forma con lo que restó, lo que Vianna llama de *plebe rural*:

“En los tres primeros siglos, todos los documentos y testimonios atestiguan la desocupación, la ociosidad y la vagancia del bajo pueblo rural. Por la Carta Regia de 22 de julio de 1766, los vagabundos son equiparados a salteadores y sujetos -, para los efectos de la represión -, a las mismas penas que estos: tamaña su abundancia” (Vianna, 2005, p. 250).

Sobre la población negra, Vianna explica:

Entre las numerosas naciones negras que aquí se afincan, hay diversidades de tipo y de mentalidad más sensible de que las que existen entre portugueses, españoles, ingleses, franceses, italianos y alemanes, cuando son comparados entre sí. Tribus de negros absolutamente indomesticables e no civilizables, de instintos salvajes, de mentalidad rudimentaria, incapaces de cualquier mejoría o ascensión. Otras revelan inteligencia superior, capacidad progresiva, talentos artísticos, temperamento dócil, generoso y obediente: es el caso de los “egbas”, de los “iorubas”, de los “minas” (Vianna, 2005, 169).

Relatos semejantes, en que la población negra y mestiza aparece como violenta, agresiva, a veces perezosa e indolente, como también dócil y obediente -, pero siempre dependientes de la tutela de alguien de la “raza superior” -, construyen paulatinamente la imagen del negro en el imaginario colectivo brasileiro, influenciando posteriormente la representaciones e ilustraciones encontradas en los manuales didácticos escolares. Vianna (2005) es también muy detallista para que se comprenda la jerarquización de la pose de la tierra dada por el color de piel, impeditivo de cualquier posibilidad, por mínima que fuese, de ascensión social:

De la propiedad de la tierra, ellos son, por su vez, prudentemente apartados. En la Carta de Ley de 1809, en que el Príncipe Regente instituye, en Brasil, la Orden de la Torre y Espada, se franquea a los comendadores para “aumento de la agricultura y poblamiento”, el derecho de privilegiar parte del terreno de las comendas, pero con restricción: de sólo hacerlo “para blancos colonos”. En el pasado, con mucho más razón, esas prevenciones apartan los hombres de color de la gran propiedad no cultivada o abandonada (Vianna, 2005, p. 169).

Esa economía basada en la agricultura de exportación, según Prado Junior (1983) atendía los intereses imperialistas del capital extranjero: “para el fin de proveer géneros alimenticios y materias primas tropicales a los países y poblaciones de regiones templadas de Europa y, más tarde, de América” (Prado Junior, 1983, p. 270). La balanza comercial brasileira que vivía oscilando por cuenta de la producción internacional de varios productos -, que también eran exportados por Brasil -, se vio, de repente, en una situación ampliamente favorable con la valorización del café en el mercado internacional. En efecto: “En el primer decenio de la Independencia, el café ya contribuía con 18% del valor de las exportaciones de Brasil, colocándose en tercer lugar después del azúcar y algodón. Y en los dos decenios siguientes, ya pasa a primer lugar, representando más de 40% del valor de las exportaciones” (Furtado, 1997, p. 113). Las labores de café que se desarrollaron en Brasil, principalmente a partir de 1850, trajeron mucha prosperidad, principalmente en las regiones sur y sudeste del país, inclusive incentivando la aparición de centenas de nuevos poblados y municipios. Lages explica que: “Durante la segunda

mitad del siglo XIX, la expansión cafetera en la región sudeste se desplazó del valle del río Paraíba hacia el llamado Oeste Paulista (Lages, 2016, p. 55). Ya Furtado revela:

Para fines de análisis del comportamiento de la renta real, en el período que estamos considerando, conviene dividir la economía brasileira en tres sectores principales. El primero constituido por la economía del azúcar y algodón y por la vasta zona de economía de subsistencia a ella relacionada (...) El segundo formado por la economía principalmente de subsistencia del sur del país. El tercero, teniendo como centro la economía cafetera (Furtado, 1997, p. 143).

La caficultura brasileira, que se extendió hasta 1930, también contribuyó para el afincamiento de poblaciones en el campo, ampliada, inclusive, por la presencia de los inmigrantes que llegaron a Brasil hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Para poder mantener esos trabajadores en las tierras, los grandes propietarios recurrieron a su retención por medio de deudas. En esta estrategia, los grandes propietarios pagaban salarios muy bajos, al mismo tiempo en que cobraban precios bien elevados los artículos básicos necesarios para la subsistencia de los trabajadores y sus familias. Esa situación los mantenía imposibilitados de salir de las haciendas y buscar otras oportunidades laborales. Ya sobre la población negra, esta situación de endeudamiento era más perversa. Como señala Prado Junior: “el bajo nivel cultural de la masa trabajadora del país, tan recientemente egresada de la esclavitud, facilita el manejo arbitrario de las cuentas, siempre, en perjuicio de los empleados” (Prado Junior, 1983, p. 212).

Esa predominancia del sector agrario sobre el sector urbano en Brasil se prolongó hasta mediados del siglo pasado. Con el advenimiento de la industrialización y la consecuente mecanización del campo, Brasil pasó por un gran proceso de urbanización iniciado en los primeros años del siglo pasado e intensificado a partir de las décadas de 1950 y 1960. Sin embargo, una buena parte de los trabajadores de piel oscura continuaron trabajando en la labora. Souza (2010) explica que los puestos en la industria, en el comercio y en el trabajo doméstico, principalmente, en las ciudades de menor porte, eran ocupados en su mayoría por trabajadores blancos: “En estas condiciones restaba a los negros en ciudades menores apenas el trabajo en la agricultura” (Souza, 2010, p. 141). Una de las mayores dificultades para la inserción de los trabajadores negros era,

justamente, la “racialización” del analfabetismo, la llamada falta de estudios, como se decía en la época, conforme testimonio obtenido por Souza: “la mayoría de los negros iban al campo mismo, pocos estudiaban, entonces era el campo mismo” (Souza, 2010, p. 141). Barros (2010), por su parte, señala la escasez de escuelas en el medio rural y las dificultades en crearlas:

Para la creación de una escuela en poblados del medio rural, era necesario, primero, la existencia de una “escuela ambulante”, es decir, aquélla que podría mudar de local de acuerdo con las necesidades de la “instrucción pública”. Otro detalle es que para la creación tanto de la “escuela ambulante” como de la escuela rural, no habría necesidad de predios propios, bastaba tener condiciones mínimas de higiene. Al agregar a esa precariedad el distanciamiento del poder público representado por la inspección escolar, se torna evidente que aquel discurso sobre el “optimismo pedagógico” no se transformó en prácticas eficaces para todo el territorio brasileiro” (barros, 2010, p. 59).

Por otro lado, en las escuelas: “Los profesores enseñaban a los alumnos que ser parte de la raza era llave para la ciudadanía y el suceso. En la práctica, eso significaba el “blanqueamiento” comportamental: es decir, descartar las prácticas culturales africanas e indígenas” (Renk, 2014, p. 227). Una vez más, la presencia de interdicción de cuerpos. Renk (2014) recuerda que esa educación eugénica y racista que equiparaba la negritud a la falta de salud, a la pereza y a la criminalidad, era defendida por Lorenzo Filho, Fernando Azevedo y Gustavo Capanema, siendo este último, ministro de Educación en el gobierno de Getulio Vargas.

La industrialización de Brasil, a partir de 1950 y 1960, obligó muchas familias a desplazarse de la zona rural a las ciudades, provocando una merma en la población rural y un crecimiento en la población urbana. Luther y Gerhardt comentan:

La población brasileira era considerada rural hasta las décadas de 1950 – 1970 cuando hubo gran alteración en los datos demográficos. Crecimiento de las ciudades y el éxodo rural llenaron los centros urbanos, creando periferias y tornando lo rural en un lugar periférico. Actualmente, Brasil tiene cerca de 29,4

millones de personas viviendo en la zona rural, según el Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística, siendo que 14,7 millones están ocupadas en actividades agrícolas y el restante son niños, jóvenes y personas mayores de edad que viven en áreas fuera de las ciudades (Luther y Gerhardt, 2014, p. 283).

En este proceso de avance capitalista, el dominio de la lectura y la escrita se tornó fundamental para que el individuo se adecuase a la sociedad industrial y urbana, sobre todo, en el proceso de globalización que vivimos, donde la literatura y comprensión de sus códigos es imprescindible. Mismo el uso simple de un cartón de beneficios se vuelve una pesadilla para las poblaciones vulnerables, en su gran mayoría analfabetos y semianalfabetos para quienes leer es algo vital. Por lo tanto, defender el derecho a la educación es defender los propios derechos humanos. Tal premisa resulta más procedente a partir de la Declaración de Hamburgo de 1997, por ocasión de la V CONFITEA, Conferencia Internacional de Educación de Adultos, en la cual se destacó que la alfabetización, concebida como conocimiento básico, necesario a todos, en un mundo en transformación, es un derecho humano fundamental. Todo y cualquier programa que enfoque la cualidad de la educación, sólo tiene validez si está relacionado con el derecho a la educación como parte de los derechos humanos y como aspecto central del programa. La existencia de la educación de jóvenes y adultos es la materialización de que el derecho a la educación no ha sido respetado. Cada alumno que se matricula en una sala de EJA corresponde a alguien que en el pasado reciente o distante tuvo el derecho a la educación negado.

Como se puede ver, a partir de estos datos, la historia de la EJA trae en sí una carga de exclusión mayor que la historia de la educación básica regular. Los alumnos de la EJA son trabajadores, pobres, negros, desempleados, subempleados, mujeres, mayores de edad que conforman los segmentos sociales más explotados y excluidos. La historia de la EJA es, también, la historia de aquéllos que fueron excluidos del derecho a la educación; es la historia de la interdicción de cuerpos en el espacio escolar, cuerpos bien definidos a partir de una perspectiva racial, de género y clase excluyente, propiciada por una clase histórica blanca, dominante y supremacista. En este escenario, las acciones pedagógicas volcadas a la población de piel oscura, mujeres y pobres son muy recientes. En efecto, Passos (2010) afirma que a pesar de que a décadas el racismo ha sido denunciado y

políticas para la superación han sido propuestas, solamente a partir de los años de 1990, que el Estado brasileiro reconoció efectivamente la existencia del racismo y la urgente necesidad de adoptar medidas y políticas públicas a favor de las poblaciones negras. Santos y Santos expresan:

La discusión en torno a la creación, por el Estado brasileiro, de políticas específicas para la población negra, comienza a ganar mayor destaque en la década de 1990, cuando para responder las demandas presentadas por el Movimiento Negro en la Marcha Zumbi Contra el Racismo, por la Ciudadanía y la Vida, el entonces presidente de la República, Frenando Henrique Cardoso crea el Grupo 10 de Trabajo Interministerial para la Valorización de la Población Negra que elabora 46 propuestas de acciones afirmativas para las más diversas áreas, en especial, para la educación, comunicación y trabajo. Esas, no obstante, no llegaron a ser efectuadas (Santos y Santos, 2012, p. 9).

Santos y Santos (2012) relatan que otras propuestas de acciones afirmativas pueden ser observadas aun en la década de los años 1990; en el ámbito del poder legislativo, se destacan la propuesta de Enmienda Constitucional del diputado federal Florestan Fernandes; en 1995, la senadora Benedita da Silva también presentó proyectos de ley; Paulo Paim diputad federal encaminó el proyecto de ley N° 1.239; en 1998, el diputado federal Luis Alberto elaboró los proyectos de ley N° 4.567 y 4.568. A pesar de los esfuerzos, Santos y Santos informan:

Solamente a partir de 2001, luego de la participación de Brasil en la III Conferencia Mundial contra el Racismo, Discriminación Racial, Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, promovida por la ONU y realizada en Durban, África del Sur, que el país asume el compromiso de tornar efectiva la implementación de las políticas de acciones afirmativas para disminuir las desigualdades socio raciales (Santos y Santos, 2012, p. 10).

La participación de Brasil en la Conferencia de Durban mostró que la exclusión al derecho a la educación para las personas de piel oscura no es una característica de Brasil, del mismo modo que la situación de exclusión de los alumnos de la EJA, también, es un

fenómeno mundial. Ya el Tercer Informe Global sobre Aprendizaje y Educación de Adultos (Global Report on Adult Learning and Education – GRALE III) trae en su prefacio que: “aún hay cerca de 758 millones de adultos, incluyendo 115 millones de personas con edades de 15 a 24 años que no son capaces de leer o escribir una simple frase” (UNESCO, 2016). El mismo documento informa que el Aprendizaje en la Educación de Adultos, AEA, contempla el aprendizaje y la educación en todo el curso de la vida y tiene foco especial en adultos y jóvenes marginalizados o desfavorecidos. La definición de AEA para la UNESCO señalada en el Tercer Informe Mundial sobre Aprendizaje y Educación de Adultos – GRALE III, y establecida en la VI CONFITEA, afirma que: “El aprendizaje y la educación de adultos (AEA) abarca todo el aprendizaje y educación continuada formal, no formal e informal o incidental (tanto general como profesional, teórica y práctica) realizada por adultos, de acuerdo con la definición de ese término en el país” (UNESCO, 2016, p. 29).

Desde que fue fundada en 1945, la UNESCO ha apoyado el diálogo y la acción global en el campo de la AEA. En 1949, la organización realizó la primera CONFITEA, Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Desde entonces, otras cinco conferencias fueron realizadas en intervalos de 12 años, lo que proporcionó a los estados miembros de la UNESCO oportunidades valiosas para considerar, comparar y desarrollar sus abordajes a la AEA. Estos encuentros son de gran relevancia para el avance de las políticas afirmativas e inclusivas en todo el mundo, incluyendo Brasil, pues en las mismas son trazadas las directrices y metas para la EJA. Passos (2010) recuerda que la V CONFITEA, con sede en Alemania, en la ciudad de Hamburgo en 1997, amplió las temáticas a ser abordadas en la EJA. En efecto, en este último, encuentro se establecieron a partir de la agenda para el futuro de la educación de adultos, temas nucleares como: desarrollo ecológicamente sostenible, cuestiones de género, derechos humanos, justicia y democracia, cualificación profesional y el mundo del trabajo, relaciones étnicas raciales, tolerancia y paz mundial. Esta misma conferencia afirmó que los seres humanos tienen centralidad en el proceso de desarrollo y que el derecho de todos a la educación continuada a lo largo de la vida no es solamente un factor de desarrollo personal y derecho a la ciudadanía, sino una condición para la participación de hombres y mujeres en la construcción de sociedades más justas, solidarias, democráticas, pacíficas, prósperas y con sustentabilidad. Tal construcción social propuesta a partir del entendimiento que el derecho a la educación es un derecho humano y que el centro del proceso son hombres y

mujeres independiente de cualquier impedimento, cobra la preocupación con un modelo de educación en el cual el alumno sea representado y sentirse protagonista de su vida, de su historia y de su relación con el mundo y las ideas. Esta representatividad, este protagonismo pasa por el tipo de material que le es ofrecido en el espacio escolar. Passos afirma:

La V CONFITEA amplió el concepto de EJA y colocó en pauta dos importantes vertientes: *la escolarización* por el derecho a la educación básica para todos, independiente de la edad; y la educación continuada, por la exigencia de aprender toda la vida, independiente de la educación formal, incluyéndose en esa vertiente, acciones educativas de género, profesionalización, cuestiones ambientales, formación continuada de educadores etc. la educación continuada va a exigir una reconfiguración del sentido de la EJA, resignificando los procesos de aprendizaje de los sujetos a lo largo de toda la vida (Passos, 2010, p. 91).

La más reciente CONFITEA aconteció en Belem de Pará, Brasil, en 2009 bajo el segundo mandato de Lula y de los resultados de las discusiones fue elaborado el Tercer Informe Mundial sobre Aprendizaje y Educación de Adultos. En muchos países, el alumnado de los programas de EJA o AEA, como define la UNESCO, ya concluyó su formación inicial y después retornaron a la escuela, formal o no formalmente, para poder realizar alguna otra forma de aprendizaje. Conforme el Tercer Informe Mundial sobre Aprendizaje y Educación de Adultos, para la UNESCO Institute of Statistics, UIS, la característica definidora de la educación no formal es constituirse en una adición, alternativa y/o complemento educacional en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida de los individuos. Sin embargo, existen en todos los países, jóvenes y adultos que no tuvieron la oportunidad formal en la edad correspondiente. Esa variación de situaciones hace con que las definiciones de la AEA y sus prioridades, también, sufran variaciones en cada país o región del planeta. Algunos países priorizan la alfabetización como foco central de la AEA, mientras que otros países comprenden la AEA de forma más amplia, como un desdoblamiento que debe ocurrir a lo largo de la vida del alumnado.

El acceso a la Educación para todos, más que una prerrogativa de Estado, es una política de derechos humanos y viene siendo debatida con intensidad estos últimos años.

Dichas conferencias internacionales promovidas por la ONU en torno al tema AEA, en una perspectiva de aprendizaje permanente, influenció la inducción de políticas de la EJA en todo el territorio brasileiro, como señalan Rodrigues y Cavalheiro:

Sin embargo, tales procesos de diseminación dependen, fundamentalmente, de los contextos locales, resultando en un complejo proceso entre agentes nacionales e internacionales, nominados entre la UNESCO; el Ministerio de Educación, MEC; y la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión, SECADI; Secretarías Estatales y Municipales de Educación e Foros de la EJA de Brasil (Rodrigues y Cavalheiro, 2015, p. 1).

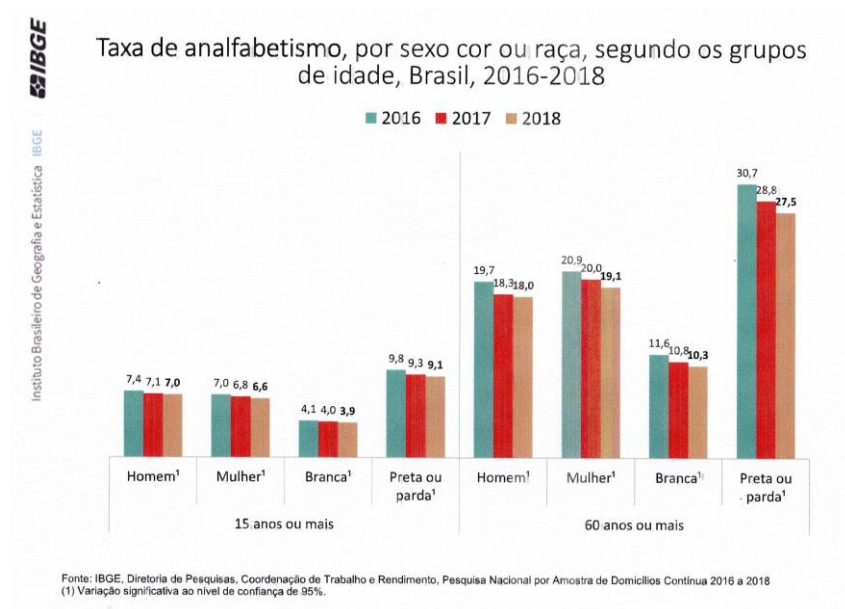
En 2015, la comunidad internacional reunida en Inchon, Corea del Sur, discutió sobre los esfuerzos para alcanzar un desarrollo sostenible para poder garantizar un futuro más estable y seguro para todos. De esta forma, se establecieron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, los ODS. En efecto, los ODS hacen parte de la agenda 2030 para el desarrollo Sostenible. Representantes de los países participantes firmaron la Declaración de Inchon, en la cual, entre otros compromisos, se establece en relación a la Educación:

Reafirmamos la visión del movimiento global Educación para Todos, iniciado en Jomtien, en 1990 y reiterado en Dakar, en 2000, - el más importante compromiso con la Educación en las últimas décadas -, que ha ayudado a promover progresos significativos en la Educación. Reafirmamos también que la visión y la voluntad política serán reflejadas en innúmeros tratados de derechos humanos, internacionales y regionales, que establecen el derecho a la Educación y su interrelación con otros derechos humanos. Reconocemos los esfuerzos hechos, sin embargo, constatamos con gran preocupación que estamos lejos de alcanzar la educación para todos (UNESCO, 2015, p. 1).

Los representantes de los países reunidos en Inchon, así como otros documentos de la UNESCO, afirman que, - mismo con todos los esfuerzos desarrollados en los últimos años -, aún hay un abismo muy grande que separa los letrados de los no letrados en todo el mundo y en Brasil la situación no es diferente. De hecho, el número de brasileiros que

no tuvieron acceso a la escuela o que no terminaron ni la educación básica hasta el día de hoy es muy voluminoso. El no acceso al mundo letrado impulsa otros no accesos, sobre todo, en el mundo del trabajo, ampliando la situación de miseria a que esas poblaciones están expuestas. De esta forma, es posible afirmar que la ampliación del acceso a la enseñanza formal por medio de los cursos de la EJA va más allá de una política educacional, revelándose, también, como una política de emancipación.

La figura a seguir da una idea de la realidad sobre los números levantados en los últimos años:



Tasa de analfabetismo por sexo, color, raza, según los grupos de edad, Brasil 2016 – 2018
2016 – 2017 - 2018

Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística, IBGE

Hombre – mujer – blanca – negra o parda – 15 años o más – 60 años o más

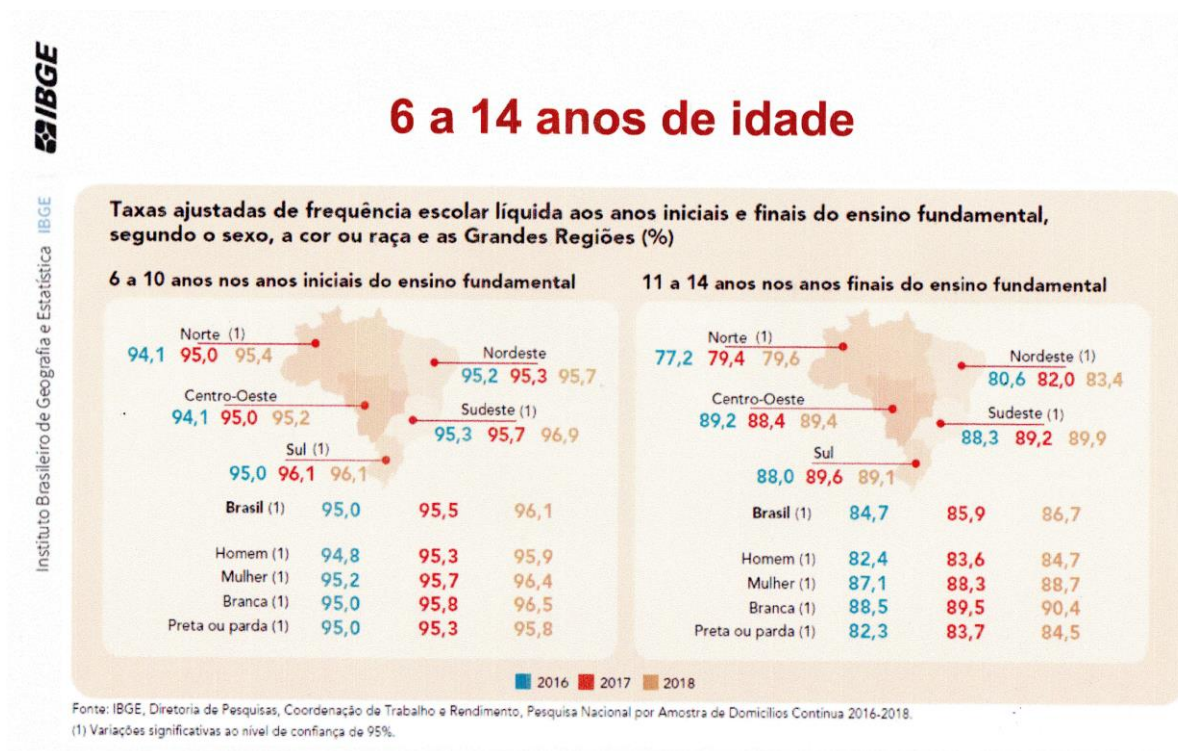
Fuente: IBGE, Directorio de Investigaciones, Coordinación de Trabajo y Rendimiento,
Investigación Nacional por Muestreo de Domicilios Continua 2016 a 2018

(1) Variación significativa con nivel de confianza de 95%

Por esos datos del IBGE, obtenidos en el censo de 2019, se observa que de los 15 años de edad hasta la plenitud de la edad adulta, el número de personas sin concluir la

escolaridad básica es mayor entre los negros, oscilando de 4,1% a 3,9% de 2016 a 2018 entre blancos y llegando entre 9,8% y 9,1% entre los negros. Aunque el cuadro señala una ligera disminución, son datos muy tímidos para poder conmemorar. Entre las personas más viejas, con más de 60 años de edad, la diferencia entre negros y blancos es mucho mayor, saltando de 10,1% entre blancos a 27,5% entre negros respectivamente.

Según el PNAD 2019 (Brasil, 2019), el principal motivo de que las personas entre 15 a 29 abandonen la escuela es la entrada o permanencia en el mercado laboral. Entre las personas de sexo masculino, 47% no frecuentan la escuela o no concluyeron la enseñanza fundamental e indican el trabajo remunerado, formal o no, como causa principal. Entre las mujeres, el número se divide en 27,9% debido al trabajo remunerado y 23,3% por causa de los quehaceres domésticos, es decir, trabajo no remunerado. Sumando los índices, llegamos a 51,2% de mujeres fuera de la escuela debido a sus obligaciones diarias para su mantenimiento y sobrevivencia.



6 a 14 años de edad

Tasas ajustadas de frecuencia escolar líquida a los años iniciales y finales de la enseñanza fundamental, según sexo, color o raza y las Grandes Regiones (%)

6 a 10 años en los años iniciales de la enseñanza fundamental

11 a 14 años en los años finales de la enseñanza fundamental

Norte – nordeste – centro oeste – sudeste – sur

Brasil

Hombre – mujer – blanca – negra o parda

2016 – 2017 – 2018

Fuente: IBGE, Directorio de Investigaciones, Coordinación de Trabajo y Rendimiento, Investigación Nacional por Muestreo de Domicilios Continua 2016 a 2018

(1) Variación significativa con nivel de confianza de 95%

Otro dato que llama la atención, en los datos publicados en 2019 por el IBGE, es que 96,1% en media, de los niños entre 6 a 10 años de edad frecuentan la escuela en Brasil. No obstante, este número cae para 86,7% entre niños blancos y 84,5% entre niños negros o pardos entre 11 y 14 años de edad. Esos números revelan tres situaciones: mismo con 95% de los niños frecuentando la escuela, los otros 5% en valores absolutos, corresponden a algunos millones de individuos. En efecto, la entrada precoz de los niños en el mercado aun es una realidad, sobre todo, en las regiones más pobres como el norte y el nordeste de Brasil, donde más de 20% de los niños entre 11 y 14 años están fuera de sala de aula. Los números son más elevados cuando se refiere a la población negra o parda, lo que demuestra, nítidamente, que la exclusión escolar en Brasil tiene color y, por lo tanto, también se trata de una exclusión étnica racial.

La entrada precoz en el mundo laboral sin haber terminado la enseñanza fundamental o frecuentado la escuela, corrobora para la perpetuación de esta situación de semianalfabetismo y analfabetismo y, por tanto, de empobrecimiento. Personas que por obligación de su condición entran en el mercado laboral cada vez más temprano, reciben las más bajas remuneraciones por tener poca o ninguna formación y continúan en esa situación por no tener cómo adquirir la formación necesaria para poder pleitear alguna colocación profesional mejor remunerada, tornándose víctimas de un laberinto sin fin. La UNESCO revela: “Considere un país en que la renta que los individuos ganan está fuertemente asociada a sus cualificaciones. Si en tal país el acceso a la educación es muy desigual, la distribución de los resultados del mercado de trabajo, también, será muy desigual” (UNESCO, 2016, p. 92).

Muchos de esos trabajadores son sometidos a cargas horarias extenuantes y se ven privados de sus derechos más elementales, sobre todo, el derecho al registro laboral, (en Brasil, el mismo en forma de *libreta de trabajo*, *carteira de trabalho* que contiene todo su historial laboral) tornando el mismo en un sueño, una aspiración de millones de brasileiros. Esos trabajadores son forzados a dejar sus lugares de origen para aventurarse en regiones consideradas prósperas, en busca de una condición mejor de subsistencia. Pero, las personas se deparan de un modo inesperado, y por veces cruel, con la explotación y miseria, específicamente por no tener el prerequisite básico para su colocación en el mercado de trabajo: escolarización completa. El derecho a la educación o derecho educativo en Brasil es muy reciente. Este derecho a la educación, solamente fue reconocido en la constitución federal de 1988, la llamada Carta Ciudadana, justamente por contener en su seno los principales derechos sociales, extensivos a todos los brasileiros, incluyendo el derecho a la Educación. Antes de ello, el Estado no tenía la obligación formal de garantizar la educación de cualidad a todos los brasileiros. Hasta 1988, la enseñanza pública era tratada como una asistencia, un amparo del Estado dado a aquéllos que no podían pagar. Esa falta de obligación del Estado en promover la Educación fue por mucho tiempo responsable por tan pocas ofertas de escuelas destinadas a la clase trabajadora. No es de admirar que aún hoy, Brasil posee una gran cantidad de personas sin escolaridad completa o sin escolaridad alguna. Partiendo de la premisa de que todos los ciudadanos tienen derecho a la Educación, es posible entender que la misma más que cualificar el ciudadano para el trabajo, es el facilitador de su participación en la sociedad. A partir de la Educación, todo brasileiro y brasileira pueden vislumbrar una vida libre de la pobreza y tener más participación en la sociedad por medio de la cualificación para el trabajo y, más que esta condición, la educación tiene la capacidad de fortalecer el individuo para el ejercicio de la ciudadanía. En el actual cuadro de realidad mundial, marcado por la globalización y por el riesgo de reducción general de derechos, urge reflexionar sobre el modo de cómo insertar los derechos humanos en este nuevo contexto.

Sobre el derecho a la educación, la constitución de la República Federativa de Brasil especifica en su artículo 6º que: “Son derechos sociales la educación, la salud, el trabajo, la vivienda, el ocio, la seguridad, la previsión social, la protección a la maternidad e infancia, la asistencia a los desamparados, en la forma de esta Constitución” (Brasil, 2016, p. 18). Más específicamente, la constitución federal afirma en su artículo 205 que:

“La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, buscando el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo” (Brasil, 2016, p. 123). En el artículo 206, párrafo I, la constitución federal orienta: “educación básica obligatoria y gratuita de los 4 (cuatro) a los 17 (diecisiete) años de edad, asegurada inclusive su oferta gratuita para todos los que a ella no tuvieron acceso en la edad propia” (Brasil, 2016, p. 124). Esta misma enseñanza oficial estatal que perdica “escuela para todos” no consigue disminuir las diferencias ni puede ofrecer condiciones de igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y beneficios de los bienes de la educación, pues por estar inserto en una sociedad desigual, el mismo reproduce esa desigualdad, sobre todo, en los barrios periféricos y en el medio rural, creando un abismo social mismo entre las escuelas. Esa misma desigualdad que hace con que la educación no sea ofrecida a todos de la misma forma, repartiendo desigualmente la sociedad entre la clase y los grupos hegemónicos privilegiados y la clase y los grupos (étnico raciales, de género y otros) explotados y sin acceso a muchos bienes sociales, inclusive renta y educación.

La constitución de 1988, llamada por muchos de Constitución Ciudadana, fue promulgada el 5 de octubre de 1988. La asamblea constituyente encargada de escribir la nueva Carta Magna fue firmada por 599 congresistas de las más diversas vertientes políticas, elegidos de forma libre, directa y democrática en la elección de 1986. A pesar del predominio del llamado Centrón, que eran constituyentes más conservadores relacionados a la dictadura militar, la participación popular también fue grande. El proceso constituyente posibilitó la participación de la población brasilera por medio de la presentación de enmiendas populares, iniciativa inédita en la historia del país, como está relatado en el propio portal de la cámara de diputados. La sociedad civil, como narra Cunha (2015), que ya se había organizado para resistir a la dictadura, hizo uso de ese instrumento, presentando proposiciones que fueron analizadas y contempladas en el texto constitucional. La participación popular en la asamblea constituyente se dio principalmente por medio de sindicatos y asociaciones populares, establecidas en la segunda mitad de los años de 1970, en la lucha contra la dictadura militar. Brasil, continúa Cunha (2015), había vivido en los 20 años que antecedieron a la asamblea constituyente, la censura a la prensa, el cercenamiento de la participación en la política, la intervención

y cierre de los sindicatos y agremiaciones estudiantiles, persecución y represión a todos aquéllos que se manifestaban en contra del régimen dictatorial. Con el debilitamiento de la dictadura luego del fracaso del Milagro Económico, la sociedad brasileira se reorganizó y se dio inicio al proceso de redemocratización del país. En este período, como señala Graziola (2019), fue notoria la participación de núcleos populares que surgieron por todo el país. Muchos de esos núcleos populares de resistencia, - que después se tornaron voz del pueblo en la asamblea constituyente -, surgieron en la Comunidades Eclesiales de Base, las CEBs, bajo el amparo de los sectores más progresistas de la Iglesia, sobre todo, después de la Conferencia de Puebla en 1979. Como se refiere Graziola:

Importante en Puebla fue su preparación que tuvo la participación y involucramiento de las bases al punto de que el resultado final es todo lo que de esa asamblea esperaban los pobres de América Latina, los agentes de la pastoral, los profetas y los teólogos. El documento contiene propósitos e incentivos libertarios, pero no ofrece proyectos ni trata de detectar los movimientos históricos libertadores que están en andamiento en América Latina. Esa tarea compete a los cristianos comprometidos con las Comunidades Eclesiásticas de Base y a las iglesias particulares (Graziola, 2019, p. XXX).

La constitución de 1988, aparte de establecer la inviolabilidad de derechos y libertades básicas, también instituyó una vasta gama de prescripciones progresistas, como la prohibición total de la tortura, igualdad de géneros y derechos sociales como educación, trabajo y salud para todos. También tornó crimen las manifestaciones de racismo. Pasados más de tres décadas de su promulgación, todavía, hoy en día, no consiguió alcanzar sus principales prerrogativas. La mayor parte de la población continúa pobre y la sociedad continúa profundamente desigual, sobre todo, en el momento actual en que la Carta Magna viene siendo despreciada y atacada por el propio Estado brasileiro bajo el (des)gobierno Bolsonaro. Santos (2002) advierte sobre las expectativas en relación a la Ley Magna:

La lucha por la ciudadanía no se agota con la confección de una ley o de la constitución porque la ley es apenas una concreción, un momento finito de un debate filosófico siempre inacabado. Así, como el individuo debe estar siempre

vigilando a sí mismo para no enredarse por la alienación circundante, así el ciudadano, a partir de las conquistas obtenidas, tiene que permanecer alerta para garantizar y ampliar su ciudadanía (santos, 2002, p. 80).

Sobre la movilización popular en torno de la Asamblea Nacional Constituyente, Cunha resalta:

“La movilización y la actuación de la población en el proceso de construcción de la nueva constitución creó resultados positivos para la sociedad brasilera, sea en la forma de importantes derechos asegurados constitucionalmente o por el carácter pedagógico de aprendizaje más allá del período de transición democrática (Cunha, 2015, p. 2).

Sin embargo, el rumbo tomado a partir del crecimiento de las fuerzas reaccionarias en los últimos años y el proceso de alienación impuesto por los medios de comunicación y las redes sociales a través de las llamadas *fake news*, noticias falsas, fue minando la participación política de gran parte de la población, sobre todo, los menos asistidos. Uno de los principales factores a permitir que esa laguna fuse abierta, es el no cumplimiento efectivo de una de las más importantes conquistas de la constitución de 1988: el derecho a la Educación.

Durante el período en que el Partido de los Trabajadores, PT, estuvo al frente del gobierno en Brasil, la EJA pasó a tener otra mirada, encontrando condiciones más favorables para su desarrollo. Los alumnos de la EJA pasan a ser vistos no apenas como alumnos -, a quien se da otra chance para, que paliativamente, consigan suplir las lagunas de una educación incompleta -, sino como sujetos de derechos. En efecto, la EJA se tornó -, más allá de una modalidad de enseñanza -, una responsabilidad del Estado en la garantía de los derechos humanos.

En 2004, fue creada la SECAD, Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad. La SECAD nació como un desdoblamiento de los cambios en la Ley de Directrices y Base de la Educación Brasileira (LDB) provocada por la ley 10.639 de 2003 y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileira y

Africana, conforme informan Silverio y Trinidad (2012). Ambos explican que la obligatoriedad de la educación de las relaciones étnicas raciales y de la enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana en toda la educación básica es resultado del reconocimiento de la discriminación racial y del racismo como constitutivos de nuestra formación social:

Fue de gran importancia el reconocimiento oficial por el Estado de la existencia del racismo y de la discriminación racial, como ya fue expuesto. A partir de la década de 1990, se notan esfuerzos del poder público, volcados al combate del racismo y del preconceito en el ambiente escolar, principalmente, por medio de la adopción de medidas direccionadas al atendimento de las reivindicaciones pautadas en las cuestiones étnicas raciales (Silverio y Trinidad, 2012, p. 895).

Esas medidas gubernamentales oriundas de la promulgación de la ley 10.639/2003, llevaron a la necesidad de una reorganización de la escuela a partir de la diversidad, lo que comprende la revisión de la estructura educacional, de los libros didácticos, la implementación de programas de formación permanente de profesores que los habiliten a tratar adecuadamente la diversidad racial. La ley pasó a determinar los Parámetros Curriculares Nacionales, PCN, y el Programa Nacional del Libro Didáctico, PNLD, según Silverio Rodrigues. Por lo tanto, es de fundamental importancia la investigación del cumplimiento de tales directrices en los libros didácticos de Historia utilizados en la EJA.

En la SECAD, fueron reunidos, por la primera vez en la historia del MEC, temas como alfabetización y educación de jóvenes y adultos, educación del campo, educación ambiental, educación escolar indígena, y diversidad étnica racial, temas estos que antes estaban distribuidos en otras secretarías, de forma aislada y sin muchos avances. Machado sobre este aspecto comenta:

Esa tónica de la diversidad pasa a ser un elemento nuevo en las acciones volcadas a la EJA luego de la creación de la SECAD. Es de la misma que salen las justificativas para las seguidas alteraciones en las resoluciones del PBA, en la tentativa de atender las demandas específicas de los pueblos del campo, indígenas,

quilombolas, pescadores, privados de libertad, personas con necesidades educativas especiales, entre otras (Machado, 2009, p. 32).

La creación de la SECAD estableció una nueva fase en el enfrentamiento a las injusticias existentes en los sistemas de educación del país, valorizando la diversidad de la población brasileira, trabajando para garantizar la formación de políticas públicas y sociales como instrumento de ciudadanía. Dando secuencia a la garantía de los derechos humanos, la SECAD, en sus cuatro departamentos, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación para la Diversidad y Ciudadanía, Desarrollo y Articulación, Evaluación e Informaciones Educativas, tenía como objetivo contribuir a la reducción de las desigualdades educacionales por medio de la participación de todos los ciudadanos, en especial de jóvenes y adultos, en políticas públicas que asegurasen la ampliación del acceso a la educación continuada. Rodrigues y Abramowicz resaltan:

La SECAD, - ante los objetivos que le fueron atribuidos y de las personas escogidas para dirigir cada una de sus coordinaciones, con fuertes vínculos con movimientos sociales de las áreas con las cuales trabajan -, fue la secretaría que explicitó más claramente el entendimiento de la diversidad a partir de una visión crítica de las políticas de diferencia (Rodrigues y Abramowicz, 2013, p. 26).

A la SECAD le correspondía celar por la orientación de proyectos políticos pedagógicos volcados a los segmentos de la población víctima de discriminación y violencia. La SECAD surgió como respuesta a las reivindicaciones de los movimientos populares de las ONGs, del Movimiento Negro, de las Iglesias, de los cutos Afrobrasileros, de los sindicatos, de las asociaciones de vecinos, de los trabajadores del campo, del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST), en fin, de varios movimientos sociales. Sobre este tópico, Arroyo observa:

El compromiso de esa diversidad no es más de campañas ni de asistencialistas. Un nuevo trato más profesional está consolidándose como indicador de que, tanto el Estado como la sociedad en sus diversos actores son más sensibles a los jóvenes y adultos y a sus derechos a la Educación (Arroyo, 2005, p. 20).

Al establecer la SECAD, el gobierno brasileiro se alineó efectivamente a los preceptos de la UNESCO, discutidos en las CONFITEA durante los años anteriores y posteriores, adelantándose, inclusive, a los resultados obtenidos por el Informe Global sobre Aprendizaje y Educación de Adultos que señalan los adultos con bajos niveles de alfabetización, minorías étnicas, refugiados, adultos con deficiencia y otros grupos socialmente excluidos. Según datos del GRALE III, aparte de los adultos con bajos niveles de alfabetización: “El segundo grupo más importante de potenciales educandos fue el de los jóvenes fuera de la escuela, sin empleo o sin práctica” (UNESCO, 2016, p. 34). Machado recuerda que:

“Un cambio importante en el encaminamiento de las políticas de financiamiento del MEC, con la creación de la SECAD, fue la publicación de los editales por el FNDE volcados a áreas de diversidad, estimulando acciones afirmativas, publicación de material específico, abertura de grupos específicos para diferentes públicos, formación de profesores para la diversidad, entre otras (Machado, 2009, p. 32).

A partir del golpe contra la democracia perpetrado en 2016 -, contra la entonces presidenta Dilma Rousseff -, camuflado de impeachment, tuvo inicio el desmonte de las conquistas sociales, con la reforma laboral y reforma jubilatoria o providencial que satisfacían los intereses de la clase empresarial nacional e internacional, los banqueros y los grupos de especulación. El único beneficiario fue el mercado. Con la elección en 2018 de Jair Mesias Bolsonaro, la extrema derecha asciende al poder con el apoyo de los medios de comunicación que trabajaron para empañar y crear una falsa narrativa sobre las administraciones de Lula que pusieron las clases populares en el mercado de consumo casi que en igualdad de condiciones con la clase media. Ni la clase media ni dominante no aceptaron ni permitieron compartir universidad, vuelo de avión o turismo local o internacional con los que una vez fueron excluidos y segregados. Ya el MEC -, en manos de colombianos conservadores y derechistas; de incapaces; de tecnócratas sin idoneidad y conocimiento de causa; y personas identificadas con el discurso fascista hitleriano -, dismanteló los avances conquistados como la extinción de la SECAD; la moción de retirar los niños de atención y necesidades especiales de su convivencia social en las escuelas de enseñanza fundamental y recluirlos en instituciones especializadas, no

siempre públicas; y la retirada de beneficios para estos niños, entre otros actos de misantropía, llevaron Brasil a un proceso de barbarización. Aun así, la EJA se mantuvo de pie por el empeño y esfuerzo de sus docentes. Y ahora, en este momento en que Lula asume por tercera vez la presidencia de Brasil, hay indicios de poder retomar y reconstruir una vez más su legado: invertir en educación, salud, seguridad, consumo interno no es gasto es inversión.

3 SOCIEDAD, ESCUELA Y EXCLUSIÓN.

1. Todo ser humano tiene derecho a la instrucción. La instrucción será gratuita, por lo menos grados elementales y fundamentales. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnico profesional será accesible a todos, bien como la instrucción superior, está basada en el mérito.
2. La instrucción será orientada en el sentido del pleno desarrollo de la personalidad humana y del fortalecimiento del respeto por los derechos del ser humano y por las libertades fundamentales. La instrucción promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos raciales o religiosos y ayudará en las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.
3. Los padres tienen prioridad de derecho en la elección del género de instrucción que será administrado a sus hijos.

Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones (resolución 217 A III) el 10 de diciembre de 1949, artículo 26.

3.1 La escuela como mecanismo de exclusión

Por diversas razones, - sobre las cuales este capítulo se proyecta -, será posible comprender que los alumnos de la EJA son los excluidos entre los excluidos. Una mirada más atenta al mapa del analfabetismo en Brasil (Brasil/INEP, 2004a) señala que por lo menos un tercio de los analfabetos brasileiros ya pasaron por la escuela y no permanecieron. Para poder entender aunque de modo superficial lo que acontece en el camino de esas personas impedidas de ejercer sus derechos a la escolarización en la edad correspondiente, es preciso retrocede un poco en la historia reciente de la educación y, por consiguiente, de la EJA. Paula y Oliveira (2011) indican que nuevas demandas educacionales surgieron a partir de los años de 1980 cuando varios sectores de la sociedad

mundial establecieron que la Educación es, antes de todo, un derecho humano. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos de la UNESCO establecida en 1990 con el compromiso de brindar el acceso a la enseñanza básica a todos los pueblos del mundo, colocando la Educación como derecho universal, impactó el escenario brasileiro. Sin embargo, este compromiso con la universalización de la Educación llegó a la EJA muy lentamente y con mucha lucha para establecer este derecho. Silva (2010) expresa: “un aspecto casi consensual de los estudios sobre la EJA tomada como un derecho es que la misma es sobrepasada por luchas, concepciones divergentes y por formas de reglamentación del Estado” (Silva, 2012, p. 65). Cabe registrar que la EJA, desde mediados de los años de 1980 y entrando ya en el 2000, contó, aparte de las iniciativas gubernamentales, con la organización de la sociedad civil y de los movimientos populares, a fin de consolidar el acceso a la Educación, con foros mundiales que, a su vez, como colocan Paula y Oliveira (2011), incentivaron los debates en torno de las políticas públicas volcadas a la EJA: “De cierta forma, la incorporación del legado de conquistas (legislación, concepción y experiencias) es más perceptible en los frentes de acción conectados a los movimientos populares” (Paula e Oliveira, 2011, p. 19). Sobre las acciones gubernamentales, Jaccoud e Beghin defienden:

Las políticas universales no son eficientes para enfrentar la desigualdad y la discriminación racial. En el campo de la Educación, como se observó anteriormente, la universalización de la enseñanza fundamental no es suficiente para garantizar oportunidades iguales a blancos y negros. Aparte de los contenidos curriculares y de los libros didácticos, algunos autores destacan el problema de las representaciones de los profesores con relación a los alumnos. “Los estereotipos de los profesores a respecto de la educabilidad de los niños negros y pobres funcionan como profecías que se autorrealizan” (Jaccou y Beghin, 2002, p. 43).

Como ya fue visto en el capítulo anterior, en el inicio de los años 1990, la UNESCO comenzó con un movimiento internacional para definir los parámetros universales a fin de posibilitar el avance de los indicadores educacionales. Este movimiento se basaba en la idea de que la mejoría de los índices educacionales estaba directamente vinculada a la mejoría de los indicadores sociales y económicos de los países envueltos. Un marco importante en ese proceso es la Conferencia Mundial de Educación

en Jomtien, Tailandia, en 1990, de la cual resultó la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. En junio de 2000, durante el Foro Mundial de Educación en Dakar, Senegal, se lanzó el Proyecto Educación para Todos, el cual definió los desafíos y objetivos más urgentes de la educación en el mundo. el foco inicial se concentró en la paridad de género, indicando que la educación tiene que ser accesible a todos, sin distinción de género. Tal preocupación se refería a los países de África Subsahariana y parte del oeste del Oriente donde aún perduran esas desigualdades en muchos países, sobre todo, los de orientación islámica. Por referirse el documento al acceso y permanencia apenas, indujo a la falsa idea en algunos países, entre ellos Brasil, de que no había desigualdad de géneros en la educación. Las desigualdades raciales, sin embargo, no fueron mencionadas ni en lo documentos internacionales ni en la LDBEN: “Apenas en 2003, la perspectiva racial consiguió aproximarse, de manera tímida e insuficiente, de nuestra legislación, cuando fue promulgada la ley 10.939, incorporada a la LDB, que instituyó la obligatoriedad de la enseñanza de la historia afrobrasileira en las escuelas del país” (Querino et all. 2011, p.131).

El concepto de EJA como educación de jóvenes y adultos, concretado en Hamburgo por ocasión de la V CONFITEA en 1997: “Pasó a ser un marco referencial más allá de los sistemas que desarrollan proyectos y programas de alfabetización y escolarización de jóvenes y adultos, que venían comprometiéndose con la construcción de una realidad educacional más progresista” (Paula y Oliveira, 2011, p. 25).

La constitución Federal garantizando el derecho a la enseñanza fundamental gratuita para todos, incluyendo los que no consiguieron concluir o mismo iniciar en la edad correspondiente y la definición de metas y principios pedagógicos para la EJA, fue según las autoras, un avance significativo en el campo legal. Sin embargo, en la práctica, no ocurrió el mismo entusiasmo para la implantación de políticas públicas que garantizaran la calidad y la permanencia de la enseñanza en la EJA. Las reformas educativas que se hicieron fueron poco efectivas en relación a las garantías de derechos constitucionales. La cuestión que se abre señala que ni toda acción que se proponga acabar con desfasajes escolares, se traduzca en éxito, dado que no se combaten las causas del proceso de exclusión.

Debe añadirse a esa realidad, la constatación que los esfuerzos se concentran en propiciar el acceso universal a la Educación, con la amplia oferta de vacantes, pero la ampliación del acceso no llevó en consideración las múltiples variables y desigualdades que marcan estructuralmente la educación brasileira, como afirma Querino et all:

Cuando se habla aquí de múltiples y estructurantes variables e desigualdades, se hace referencia, en verdad, a la tríade de la exclusión brasileira: género, raza/color y clase. Cuando se pensó en la ampliación del acceso y en la reformulación de los currículos escolares, no se pensó, - en la misma medida -, en la elaboración de políticas que garantizasen la real posibilidad de un acceso de calidad a las poblaciones históricamente excluidas del proceso educacional y, consecuentemente, del ejercicio de la ciudadanía en el país (Querino et all, 2011, p. 132).

Paula y Oliveira (2011) siguen señalando que muchas son las variantes en la EJA que demuestran ser insuficientes a partir de concepciones de su proceso de homogenización. Género masculino, femenino y otra opción sexual, determinas opciones y puntos de vista distintos, es decir, visiones de mundo diferentes. A esa diferenciación se le puede añadir, según las autoras, la identidad étnico racial de los alumnos, si son negros, blancos, pardos e indígenas, por ejemplo. Hasta aquí se tiene un espectro de situaciones que pueden traducirse en preconceitos, exclusiones e, inclusive, en posibilidades. Si esto no fuese poco, hay que tener en cuenta, la opción religiosa, es decir, católico, evangélico tradicional, neo pentecostal, espiritista, umbandista, candomblecista, budista y ateo; su visión de mundo sufrirá influencias de su experiencia religiosa también. Se debe tener en cuenta, en efecto, el lugar de origen, es decir, región norte, noreste, sur, sureste, centro oeste, como también, condición de ser extranjero, inmigrante y/o refugiado.

Todas esas experiencias y vivencias habitan las salas de aula de la EJA. Por otro lado, otra variante compleja es la amplia franja etaria del alumnado de esta modalidad educacional que puede crear conflictos y desentendimientos generacionales como también, situaciones de acogimiento solidario entre el alumnado. Si bien esta pluralidad

socio antropológica de la EJA se pueda presentar como un obstáculo, por otro lado, es posible de enriquecer la convivencia de las alteridades:

Considerando que la EJA se deba constituir a partir de identidades y culturas de los sujetos que la integran, abriendo así posibilidades de construcción de propuestas educativas relevantes y significativas, entendemos que es necesario el desarrollo de un abordaje capaz de mapear y comprender la complejidad de sus realidades, desvelando, principalmente los mecanismos desiguales que sitúan hombres y mujeres en condiciones determinadas por la exclusión (Paula y Oliveira, 2011, p. 47).

Ya en otro estudio, Valverde y Stocco (201) muestran que la diferencia entre los años de escolarización entre negros y blancos se mantuvo prácticamente inalterada durante el siglo XX. Mismo en la década de 1990, en que muchos avances fueron obtenidos en la Educación, ese promedio permaneció estático. Solamente, a partir del inicio de la nueva década, fue posible percibir alguna alteración en favor de la población de piel oscura.

Promedio de años de estudios de las personas de 15 años o más de edad por color/raza, Brasil y grandes regiones (1993-2007)

Col/Raza	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
TOTAL	5,30	5,48	5,65	5,74	5,92	6,05	6,36	6,54	6,72	6,83	6,96	7,16	7,27
Blanca	6,20	6,37	6,50	6,66	6,83	6,96	7,26	7,40	7,61	7,69	7,83	8,04	8,15
Negra	4,10	4,28	4,48	4,52	4,71	4,86	5,22	5,46	5,65	5,82	6,01	6,20	6,35
Blanca - Negra	2,10	2,10	2,02	2,14	2,12	2,09	2,03	1,94	1,96	1,86	1,82	1,84	1,80

Fuente: PNAD/IBGE; microdados. Apud. Valverde & Stocco, 2011.

Elaboración: tabla 3.1 da 3ª ed. de “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”, elaborada por la Directoría de Estudios y Políticas Sociales (Disoc) del Ipea, por el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (Unifem), y por la Secretaría Especial de Políticas para las Mujeres de la Presidencia dela República (SPM/PR).

Nota: ofrece el promedio de los años concluidos con aprobación.

Entre las condicionantes de la desigualdad en años de escolaridad entre blancos y negros, están las diferencias de renta, región de domicilio, estructura familiar, escolaridad de los padres y la propia estructura del sistema de enseñanza. Valverde y Stocco levantan:

Normalmente, los análisis de los indicadores educacionales se identifican más a las cuestiones del lado de la oferta educacional, principalmente, a aquellas relacionadas a la calidad de la enseñanza ofrecida por las escuelas brasileiras. Sin dejar de reconocer la importancia de todos estos factores, lo que importa aquí es destacar la contribución específica de la inscripción racial, o de los procesos relacionados a la misma, en la reproducción de las desigualdades raciales en la educación (Valverde y Stocco, 2001, p. 152).

De esta forma, se percibe que no es suficiente crear programas de incentivos para que las familias manden sus hijos e hijas a la escuela. Si la escuela no tiene infraestructura, la seguridad, el cuerpo docente, el contenido y el material necesario y adecuado para poder ofrecer una educación escolar de calidad al alumnado, difícilmente el acceso a ella podrá ser revertido en la mejoría de la calidad de vida y en la abertura de posibilidades de movilidad y ascensión social para los estudiantes. De la misma forma, urge que estas políticas de combate a las desigualdades en la escuela tengan una perspectiva étnica racial, dado que la mayor parte de la población que necesita de tales programas es negra y está sujeta a situaciones de racismo diariamente. También se hace necesario pensar que ese racismo condiciona y estructura la exclusión a que esas personas son sometidas. Sin esa perspectiva, las chances de esos programas de ser exitosos son discretas o mínimas.

Los autores citan el estudio hecho por Elaine Cavalheiro en 2005 el cual identifica en la educación infantil algunas situaciones como: ausencia de población negra en carteles, fotos e informativos fijados en el espacio escolar; omisión del cuerpo docente ante situaciones de discriminación sufridas por niños negros; prácticas de adjetivación deshumanizadora de los niños negros también por parte de los docentes; y el estímulo y el tratamiento más afectivo a niños blancos. Entendiendo que la discriminación no es algo intrínseco, pero es construida a lo largo del proceso de socialización, los autores destacan que: “cabe resaltar la frecuente invisibilidad de la población negra en los libros didácticos o su presencia deshumanizada y “exotizada” a veces, asociada a la esclavitud,

maximizando las elaboraciones negativas en torno a niños y jóvenes identificados con estas imágenes” (Valverde y Stocco, 2001, p. 154).

Sin embargo, la negación de la existencia de prácticas racistas en el ámbito escolar aun hace parte de la cultura de la escuela que atribuye el fracaso escolar de los jóvenes y niños negros exclusivamente a la familia, a la destrucción familiar, a las condiciones socioeconómicas, a la inserción precoz en el mercado de trabajo, como sugieren Valverde y Stocco (2011), ignorando con ello lo que el peso de condición racial produce en sus vivencias y trayectorias. Conviene destacar que, mismo tardíamente, la constitución de 1988 reconoció la diversidad de la población brasilera, garantizando el derecho a su propia cultura y al conocimiento de las demás culturas formadoras de la nación. La constitución de 1988 tornó crimen sin fianza e imprescriptible la práctica de racismo. Pero, mismo con la ley en vigencia, hay mucho qué hacer, deshacer y rehacer, según palabras de Silva (2011a). Más allá de los dispositivos legales, es preciso un cambio radical en la mentalidad, responsabilidad a la cual la escuela no se puede omitir:

De cualquier forma, sea en virtud de presiones internas hechas por los movimientos sociales, sea por los preceptos constitucionales, sea por la fuerza de los compromisos internacionales asumidos por Brasil (...), tenemos cada vez más claro la comprensión de que las sociedades multiculturales tendrán dificultades de tornarse justas y democráticas si no se resuelven los problemas causados por opresiones y discriminaciones; si no estuviesen dispuestas a integrar luchas contra las injusticias, sin paliativos que contemplen sólo una mera inclusión, nuevo término para designar asimilación (Silva, 2011a, p. 27).

En Brasil, la crítica la igualdad formal de derechos ante la ley se ha organizado en torno del diagnóstico de que la desigualdad racial se alimenta de un poderoso y disimulado fenómeno de discriminación racial que impide que los negros puedan usufructuar de las mismas oportunidades ofrecidas a los blancos. En razón de esta asimetría, solamente una acción focalizada en la forma de acciones afirmativas puede promover un nivel igualitario de acceso a las oportunidades ofrecidas a todos los ciudadanos del país: “Ese tipo de política permitiría tratar desigualdades de forma

desigual con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades hoy en día negadas a los grupos racialmente discriminados (Jaccoud y Beghin, 2002, p. 46).

Osorio (2019), en su estudio “La desigualdad racial de la pobreza en Brasil”, indica que la caída de estos factores fue mayor entre negros y pardos de que entre blancos lo que llevó a la disminución de la desigualdad racial de la pobreza. Aunque haya disminuido, la misma continúa elevada. En 2014, el nivel de los indicadores de pobreza de negros y pardos era casi igual al nivel de los blancos en 2004, cuando en la media de las líneas de pobreza consideradas, los negros tenían la chance de ser 2,5 mayor de ser pobres que los blancos; y la chance de los pardos era de 3,2 veces mayor respectivamente. En 2014, continúa el estudioso, la chance de los negros de ser pobres todavía era de 2,1 veces mayor que la de los blancos, mientras que la de los pardos permanecía alta, 2,6 veces mayor. Ya Carvalho (2020), en su trabajo sobre las causas de la evasión en la EJA, resalta:

De las razones que llevaron a los discentes a interrumpir sus estudios, es posible percibir, por lo que fue presentado en la investigación, que algunos factores motivadores de la evasión escolar están relacionados a las cuestiones financieras, a las dificultades de conciliar trabajo y estudio, a las cuestiones familiares, al embarazo y posterior nacimiento, a la dificultad de cuidar los hijos, los quehaceres domésticos, o, aun, por la propia dificultad cognitiva de acompañar los estudios, por lo cual desisten (Carvalho, 2020, p. 105).

Ya sobre la percepción de los docentes sobre los motivos de evasión, Carvalho señala: “En el caso de los jóvenes y adolescentes, la mayoría precisa trabajar para complementar el ingreso familiar, y de los adultos, por haber constituido familia, precisan trabajar para mantenerla. La prioridad pasa a ser la sobrevivencia de estos y de la familia” (Carvalho, 2020, p. 109).

Otra situación singular de la EJA, es la composición de la franja etaria del alumnado. Sobre este asunto, Santos pondera:

En nuestro entendimiento, esa invisibilidad del adulto en la EJA tiene gran potencial de comprometer, de modo general, el cumplimiento de los objetivos de

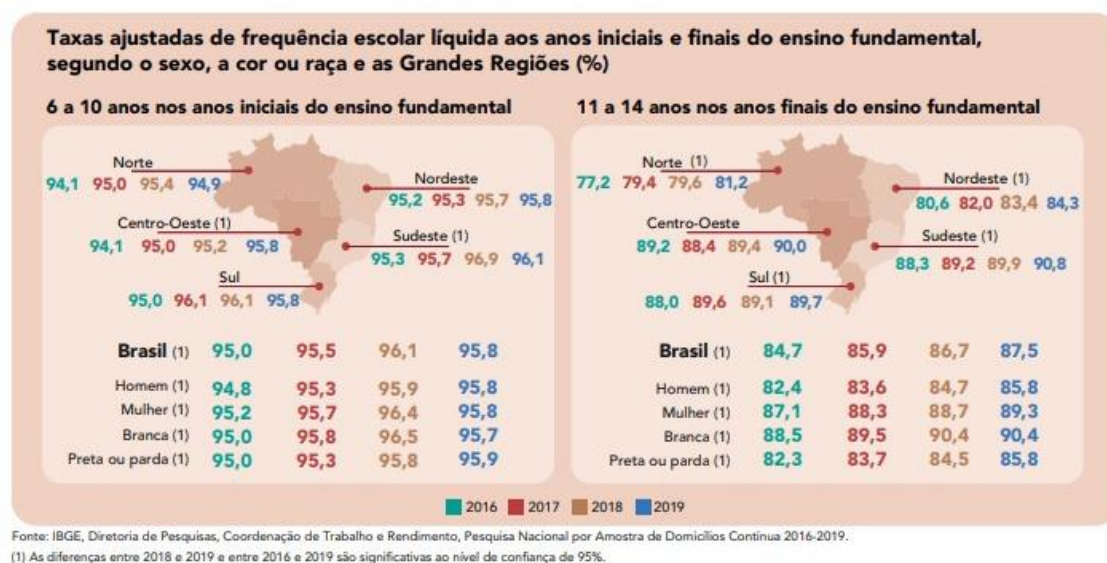
esta modalidad, una vez que no es posible concebir y conceptuar adecuadamente los jóvenes y las personas de edad que en ella participan, desconsiderando que en el tiempo/espacio formativo en el cual estos dos ciclos de vida se encuentran para vivenciar la escolarización tardía hay, también, el adulto, - cuya presencia insta dinámicas específicas de interacción -, creando un movimiento reflejo-reflexivo en la constitución de la identidad de todos que comparten aquella vivencia (Santos, 2019, p. 62).

A pesar de las dificultades encontradas en la EJA, - hasta mismo entre los órganos gubernamentales en las tres instancias que muchas veces ni recuerdan esta modalidad escolar -, la EJA sigue su camino de particularidades, sus encuentros, sus contradicciones y, sobre todo, su diversidad, que la tornan una modalidad tan apasionante como desafiadora.

3.2 El joven en la Educación de Jóvenes y Adultos.

Antes de iniciar este tópico sobre la juventud en la EJA, es preciso observar lo que dicen los datos del PNAD sobre esta franja etaria en las escuelas, la media de grado de escolaridad por edad, estrato social y etnia, los números de la evasión escolar, tasa de analfabetismo por edad, entre otras informaciones que puedan servir de punto de partida para comprender este segmento que hoy responde por el mayor número de alumnos en la EJA.

Según los datos más recientes de la PNAD (2019), Investigación Nacional de Muestras por Domicilio, divulgados en 2019, más del 50% de los brasileros con 25 años o más, no terminaron la enseñanza media. De los que consiguieron concluir la enseñanza media, 57% son blancos y 41,8% son negros o pardos, según nomenclatura del IBGE. Otro dato que llama la atención es que de las 50 millones de personas de 14 a 29 años del país, 20,2% no completaron alguna de las etapas de la educación básica, sea por haber abandonado la escuela, sea por nunca haber frecuentado la misma. De ese total, 71,7% son negros o pardos. Entre los principales motivos de la evasión escolar, los más señalados fueron la necesidad de trabajar (39,1%) y la falta de interés (29,2%). Entre las mujeres, se destaca el embarazo (23,8%) y los quehaceres domésticos (11,5%)



Tasas ajustadas de frecuencia escolar líquida a los años iniciales de la enseñanza fundamental, según sexo, color o raza y las Grandes Regiones (%).

6 a 10 años en los años iniciales de la enseñanza fundamental

11 a 14 años en los años finales de enseñanza fundamental

Norte; noreste; centro oeste; sureste; sur

Hombre. Mujer. Blanca. Negra o parda.

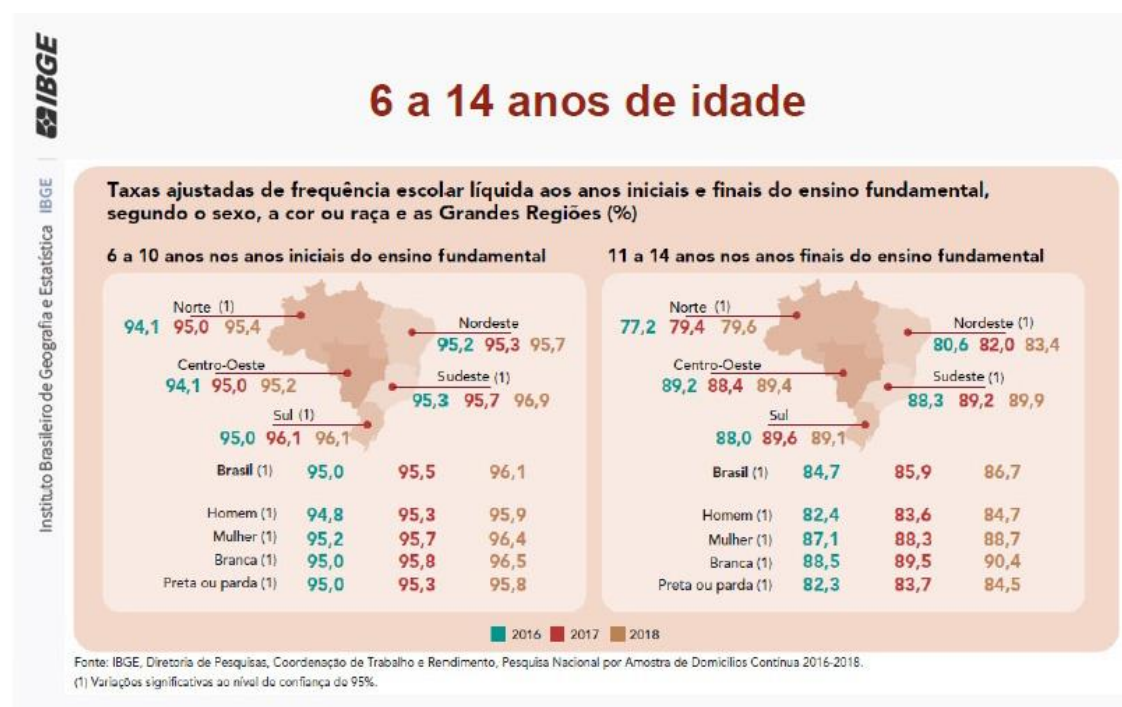
Fuente: IBGE, Directorio de Investigaciones, Coordinación de Trabajo e Rendimiento, Investigación Nacional por Muestreo de Domicilios Continua 2016 – 2019.

(1) Las diferencias entre 2018 y 2019 y entre 2016 y 2019 son significativas a nivel de confianza de 95%.

Sobre la evasión escolar, los datos señalan que el atraso o abandono escolar alcanzó 12,5% de los adolescentes de 11 a 14 años, y de 28,6% de los jóvenes de 15 a 17 años. Entre los jóvenes de 18 a 24 años, casi 75% están atrasados o abandonaron los estudios, siendo que el 11% frecuentan la escuela, pero en años desfasados, y 63,5% no frecuentan la escuela y no terminaron la enseñanza obligatoria que es la enseñanza fundamental, del primero al noveno año. Entre los jóvenes de 15 a 17 años, es decir, en edad escolar obligatoria, 78,8% se dedican exclusivamente a los estudios. Sin embargo, considerando las 46,9 millones de personas de 15 a 29 años, 22,1% no trabajan, no estudian y ni están profesionalizándose, siendo que entre las mujeres, ese porcentaje fue de 27,5%, y entre personas negras y pardas, 25,3% respectivamente. Estos números muestran a las claras que la evasión escolar tiene color y género definidos lo que ahonda,

aún más, la cuestión de la exclusión social y étnica racial de tales grupos. Para los mismos, la EJA representa, en la mayor parte de las veces, la única posibilidad de cambio real de sus vivencias y trayectorias. La red pública de enseñanza es responsable por 74,7% de los alumnos en guarderías y Primera Infancia; 82% de los estudiantes de enseñanza fundamental y 87,4% de la enseñanza media. Ya, la red privada atendió 73,7% de los estudiantes de graduación y 74,3% de los estudiantes de posgrado, es decir, de los alumnos de la red pública que consiguen concluir la enseñanza media, la mayoría que busca una facultad concluye el terciario en alguna institución particular.

Según la Ley de Directrices y bases de la Educación Nacional (LDB), la educación escolar es compuesta por la educación básica y educación superior. La educación básica contempla la educación infantil (guardería y Primera Infancia), la enseñanza fundamental y la enseñanza media. La educación superior, a su vez, ofrece cursos de grado y posgrado, secuencias y de extensión, no siendo los dos últimos investigados la PNAD Continua, de acuerdo a los datos de la propia PNAD. Entre otros indicadores, a la investigación mostró que la tasa de analfabetismo está en 6,6% lo que corresponde a 11 millones de personas, siendo que más de la mitad (56,2% o 6,2 millones) vive en la región noreste. Para negros y pardos, la tasa es 5,3% puntos porcentuales mayor que la de los blancos (8,9% negros o pardos y 3,6% blancos), es decir, la mayor parte de las personas a quienes les fue negado, de una forma u otra, el acceso a la escolaridad, reafirma son cuerpos impedidos y, por lo tanto, excluidos. Éstos son básicamente, cuerpos de color.



6 a 14 años de edad.

Tasas ajustadas de frecuencia escolar líquida a los años iniciales e finales de enseñanza fundamental, según sexo, color o raza y las Grandes Regiones (%)

6 a 10 años en los años iniciales de enseñanza media

11 a 14 años en los años finales de enseñanza fundamental

Norte; noreste; centro oeste; sureste; sur

Hombre; mujer; blanca; negra o parda

Fuente: Directorio de Investigaciones, coordinación de Trabajo y Rendimiento. Investigación Nacional por Muestreo de Domicilio Continua 2016 – 2018.

(1) Variaciones significativas al nivel de confianza de 95%

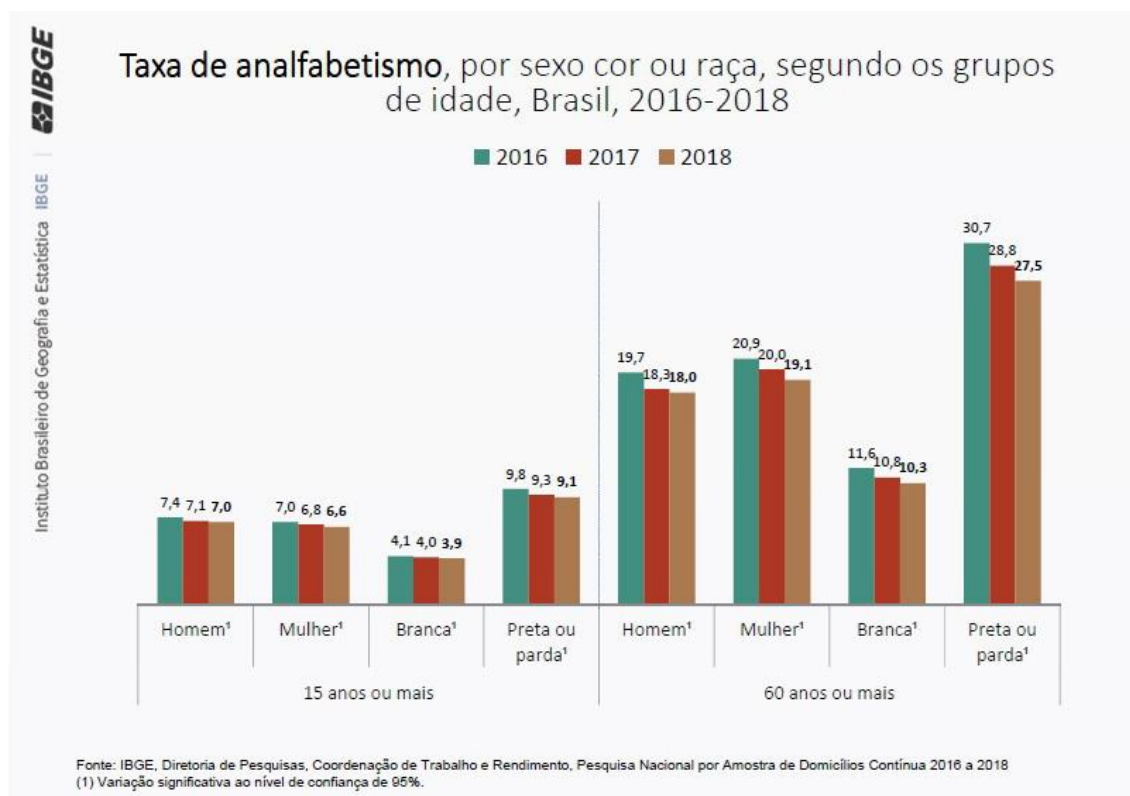
IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística

La PNAD de 2019 al cruzar los datos entre color y escolaridad, trae a luz lo siguiente:

En el análisis por color o raza, llama la atención la magnitud de la diferencia entre personas blancas y negras o pardas. En 2019, 3,6% de las personas de 15 años o más, de color blanca eran analfabetas, porcentaje que se eleva a 8,9% entre negros y pardos (diferencia de 5,3%). En el grupo etario de 60 años o más, la tasa de

analfabetismo de los blancos alcanzó 9,5% y, entre las personas negras o pardas, llegó a 27,1% (PNAD EDUCACIÓN, 2019).

El resultado por muestreo de la PNAD señala que los niños de 6 a 10 años se mantienen adecuadamente en la edad/etapa correcta en los años iniciales de la enseñanza fundamental, al pasar a los años finales, el atraso se acentúa. En 2019, 12,5% de las personas de 11 a 14 años de edad ya estaban atrasadas en relación a la etapa de enseñanza que deberían estar cursando o no estaban en la escuela. En 2019, la tasa de escolarización de las personas de 18 a 24 años, independientemente del curso frecuentado, fue de 32,4%. Por su vez, 21,4% de esos jóvenes frecuentaban cursos de educación superior y 11,0% estaban atrasados, frecuentando algún de los cursos de la educación básica. Ya, 4,1% habían completado la enseñanza superior y 63,5 no frecuentaban escuela y no terminaron la enseñanza obligatoria.



Tasa de analfabetismo, por sexo, color o raza, según los grupos de edad, Brasil, 2016 – 2018

Hombre; mujer; blanca; negra o parda;

15 años o más

60 años o más

Fuente: IBGE, Directorio de Investigaciones, Coordinación de Trabajo y Rendimiento, Investigación Nacional por Muestreo de Domicilios Continua 2016 a 2018

(1)Variación significativa a nivel de confianza de 95%

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística

La PNAD aun señala que de las 50 millones de personas de 14 a 29 años del país, 20,2% no completaron alguna de las etapas de la educación básica, sea por haber abandonado la escuela antes del término de esta etapa, sea por nunca haber frecuentado. En esta situación, por lo tanto, había 10,1 millones de jóvenes, entre los cuales, 58,3% de hombres y 41,7% de mujeres. Considerándose color o raza, 27,3% eran blancos y 71,7% negros o pardos, evidenciando que la EJA es una modalidad de enseñanza, pero es también un instrumento de reparación de las desigualdades, cuando posibilita la interrupción de los mecanismos de interdicción impuestos a las personas que la buscan para poder retomar su vida escolar. Para esas personas que, por razones diversas no concluyeron la enseñanza fundamental en la edad correspondiente o no frecuentaron la escuela, el único camino para poder retomar su vida escolar es la EJA.

Pessoas de 18 a 24 anos de idade, por indicadores de educação, segundo as Grandes Regiões, o sexo e a cor ou raça (%)

Grandes Regiões, sexo e cor ou raça	Indicadores de educação (%)					
	Taxa de escolarização (1)	Taxa ajustada de frequência escolar líquida (2)	Frequência escolar adequada	Atraso escolar dos estudantes	Não frequenta escola e já concluiu a etapa	Não frequenta escola e não concluiu a etapa
Brasil	32,4	25,5	21,4	11,0	4,1	63,5
Norte	33,3	21,0	18,0	15,2	3,0	63,7
Nordeste	32,0	19,5	17,0	15,0	2,5	65,5
Sudeste	31,2	28,1	23,2	8,0	4,9	63,8
Sul	34,6	30,6	25,9	8,8	4,8	60,6
Centro-Oeste	35,0	31,1	25,4	9,6	5,7	59,3
Sexo						
Homem	30,7	21,5	18,4	12,3	3,1	66,3
Mulher	34,2	29,7	24,5	9,7	5,1	60,7
Cor ou raça						
Branca	37,9	35,7	29,7	8,2	6,0	56,1
Preta ou parda	28,8	18,9	16,1	12,7	2,8	68,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

(1) Frequência escolar adequada + atraso escolar dos estudantes. (2) Frequência escolar adequada + não frequência à escola e já concluiu a etapa.

Personas de 18 a 24 años de edad, por indicadores de educación, según las Grandes Regiones, sexo y color o raza (%)

Grandes Regiones, sexo y color o raza

Brasil

Norte; noreste; sureste; sur y centro oeste

Sexo

Hombre; mujer

Color o raza

Blanca; negra o parda

Indicadores de educación (%)

Tasa de escolarización (1); Tasa ajustada de frecuencia escolar líquida (2); Frecuencia escolar adecuada; Atraso escolar de los estudiantes; No frecuenta la escuela y ya concluyó y ya concluyó la etapa; No frecuenta la escuela y no concluyó la etapa

Fuente: IBGE, Directorio de Investigaciones, Coordinación de Trabajo y Rendimiento, Investigación Nacional por Muestreo de Domicilios Continua 2019

(1) Frecuencia escolar adecuada + atraso escolar de los estudiantes.

(2) Frecuencia escolar adecuada + infrecuencia en la escuela o ya concluyó la etapa

Esa situación torna la EJA mucho más que una modalidad educacional, pero una acción social de rescate de los derechos básicos del ciudadano. Los datos levantados por la PNAD revelan otra reflexión muy importante cuando señalan el número creciente de jóvenes sin escolaridad en la edad correspondiente y que están llegando a la EJA. Ese rejuvenecimiento de la EJA carece de estudios más profundos, pero de antemano ya señalan que alguna cosa no está funcionando en la escuela y en la sociedad, lo que ha causado la expulsión de esos jóvenes y adolescente de las salas de aula de la enseñanza regular. Por lo tanto, cuando este alumno llega a la EJA, la metodología, los contenidos programáticos y los materiales didácticos no pueden ser una repetición de modelos anteriores, basados en concepciones de homogeneidad con la consecuente desconsideración de la diversidad de condiciones para los distintos contingentes étnicos raciales y de género presentes en la EJA. Por lo tanto, procede preguntar: ¿cómo la EJA ha recibido este contingente cada vez mayor de jóvenes adolescentes?

Brandão (1986) ya alertaba hace mucho tiempo para esas diferencias en su crítica a la educación para todos, una falacia del gobierno que sucedió a la dictadura militar. El estudioso afirma que los servicios y beneficios sociales están desigualmente distribuidos y que esa distribución deficitaria es ocasionada, entre otras variantes, por la disponibilidad

económica del país o de las regiones administrativas que no permiten inversiones suficientes para que todos reciban la misma calidad de servicios sociales. También, señala otros problemas no escolares que impiden la frecuencia escolar, como la entrada precoz al mercado laboral, principalmente en la zona rural, aparte de que esos alumnos son oriundos de familias con historial crónico de bajos índices escolares o inclusive de ausencia de vivencia escolar, agravados aun por otras carencias, como alimentares, lo que hace con que esas familias no consigan vislumbrar la posibilidad de cambios de vida a través de los estudios, demostrando un desinterés por el proceso de escolarización de sus hijos:

En el interior de una sociedad que divide el trabajo y el poder, y que hace de tal división la condición de su orden y la base de tantas otras divisiones, el sistema de educación escolar acompaña, al lado de otros procesos y prácticas sociales de reproducción, control y manipulación de la propia desigualdad (Brandão, 1986, p. 34).

Pero, ¿quién es el joven de la EJA? Leão (2005) señala la dificultad en discutir las cuestiones referentes a la juventud por ser esta categoría sobre la cual no hay un consenso, dada su construcción histórica y sus representaciones sociales construidas por las comunidades académico científicas, en épocas y contextos específicos y, por lo tanto, mutables. La identificación del alumno con las prácticas de sala de aula son uno de los factores relevantes de su permanencia en la EJA. Dayell (2005) alerta que si la escuela quiere comprender los jóvenes adultos, tiene que buscar conocerlos, saber quiénes son, lo qué piensan y lo qué esperan de la escuela.

Al contrario de construir un modelo previo de lo que sea la juventud y por medio del mismo analizar los jóvenes, proponemos que la escuela y sus profesionales busquen conocer los jóvenes con los cuales actúan dentro y fuera de la sala de la escuela, descubriendo cómo construyen determinado modo de ser joven (Dayell, 2005, p. 55).

Jóvenes y adolescentes muchas veces son vistos como problema por la escuela debido a sus vestimentas, uso de gorros, tatuajes, piercings que remiten a grupos sociales

en los cuales estos jóvenes están insertos, como tribus urbanas. La rigidez de las normas disciplinarias de la escuela sin un dialogo abierto conlleva a desgastes desnecesarios que tienden a la falta de disciplina y rebeldía de parte de los discentes. Por otro lado, este comportamiento conduce a acentuar estereotipos atribuidos a esos jóvenes de que son desinteresados, socialmente desajustados, violentos, individualistas y alienados (Dayell, 2005, Gomes, 2005, Silva, 2010). En este contexto, la escuela adopta una postura de miedo y preocupación o en otro extremo no menos perjudicial, adhiere a una visión asistencialista, fundada en una pedagogía de victimización. De un modo o de otro, lo que la escuela hace es homogeneizar la juventud, arrojando sobre los jóvenes todos los estereotipos de su franja etaria, estrato social y color de piel:

Lo que se constata es que buena parte de los profesores de la EJA tienden a ver el joven alumno a partir de un conjunto de modelos y estereotipos socialmente contruidos y, con esa mirada, corren el riesgo de analizarlos de forma negativa lo que impide de conocer el joven real que allí frecuenta (Dayell, 2005, p. 54).

Sobre las impresiones de muchos docentes en relación a los jóvenes, sobre todo los de piel oscura, Giacomini expresa:

Aquéllos que son considerados normalmente como educadores, es decir, responsables por transmitir conocimientos a los educandos, son también, educados, es decir, es el resultado social, individual y particularizado en cada personalidad singular de las instituciones que les inculcan valores, sistemas simbólicos, sentidos y significados, y que no pueden transmitir aquello que son y detienen como formas de conocimiento y reconocimiento social (Giacomini, 2008, p. 78).

De acuerdo con Leão (2005), la visión común que se tiene de los jóvenes y adolescentes es que están en transición hacia la edad adulta y, por eso, en constante crisis de identidad y valores. Así, tienden a ser contestadores, rebeldes, agresivos y causadores de tumultos. Por esa concepción del mundo de ver la juventud, ignora el presente, sometiéndolo a un futuro en el cual estará integrada y subordinada a la vida adulta. Sin embargo, según el propio autor, esa situación no es así tan simple. La misma señala para

la predominancia de la incerteza entre los jóvenes en relación a la vida adulta, debido a las dificultades sociales que los ronda diariamente. Si para algunos jóvenes la condición juvenil es un momento de elección y experiencias para su formación, para los jóvenes más pobres es un tiempo de marginalización y exclusión, sobre todo para los jóvenes negros y de las periferias, marcados por la mirada estereotipada de la sociedad. Aunque muchos vean la escuela como una de las pocas posibilidades de cambio, aun remotas, y siendo la misma un lugar de encuentro regular entre los jóvenes, su relación con la escuela es compleja:

En general, la relación de la juventud con la escuela es ambigua, marcada por la tensión y por el desánimo, pero también por su valorización como espacio de sociabilidad y de crecimiento personal. Muchas veces, tal relación es vista de manera preconcebida por los educadores y gestores que tienden a reducir la postura de los jóvenes en la escuela a la falta de interés, a la violencia y a la indisciplina (Leão, 2005, p. 75 – 76).

Para invertir este proceso, la escuela primeramente de partir de la consideración de la diversidad como condición concreta y, así, establecer el dialogo con sus jóvenes y adolescentes, oírlos para poder entender sus experiencias socioculturales, su contexto social y económico, su posicionamiento en relación a la vida, sus expectativas en relación a la escuela y sus necesidades más urgentes:

Los alumnos y alumnas de la EJA traen consigo una visión de mundo influenciada por sus trazos culturales de origen y por su vivencia social, familiar y profesional. Podemos decir que traen una noción de mundo más relacionada al ver y al hacer, una visión de mando apoyada en una adhesión espontanea e inmediata a las cosas que ve (Brasil – MEC/SECAD, 2006, p. 5).

Arroyo (2005) enfatiza que el protagonismo joven es lo que hay de más esperanzador en la EJA. La adolescencia y la juventud, que eran vistas como preparación a la vida adulta, se han revelado como “un tiempo humano, social, cultural, identitario que se hace presente en los diversos espacios de la sociedad, en los movimientos sociales,

en los medios de comunicación, en el cine, en las artes, en la cultura” (Arroyo, 2005, p. 21).

Silva (2010) sigue alertando sobre la dilución de la juventud en la EJA, encontrada en los discursos vigentes que tratan las personas jóvenes y adultas como si ambas formasen el mismo contingente de estudiantes. Esa homogenización forzada es también peligrosa, pues oculta las especificidades y diversidades de cada componente etario en la EJA.

Estas cuestiones no son discutidas en los textos legales y se hallan abordadas de forma, aun, muy incipiente por los propios teóricos del campo. es en lo cotidiano de las prácticas de la EJA, que la diversidad cultural, etaria, racial y de género se expresan (...) Al focalizar los jóvenes negros y blancos que cada vez más pasan a frecuentar la EJA, aproximándonos de un fenómeno cada vez más intenso y todavía poco discutido en la investigación educacional: el rejuvenecimiento de la EJA (Silva, 2010, p. 66).

Esa presencia cada vez mayor de los adolescentes y jóvenes conviviendo con adultos, - y mismo con personas de más edad en la misma sala -, pueden ocasionalmente provocar conflictos, situación que exige que el docente de la EJA desarrolle una pedagogía volcada a la disminución de los mismos. Ante este cuadro, no se puede considerar que el alumnado de la EJA sea homogéneo. Aunque esta afirmación puede ser obvia: “mismo los trabajos que caminan en una perspectiva más crítica de la EJA como derecho acaban incurriendo en una lectura homogeneizante de ese público, del punto de vista generacional” (Silva, 2010, p. 65). Por otro lado, mismo con las diferencias generacionales que imperan entre los alumnos de la EJA, todos tienen algo muy común entre sí que es la exclusión y la discriminación:

Podemos decir que las representaciones sobre la juventud, la vida adulta, la vejez, la posición social de esos sujetos y el tratamiento que les es dado en la sociedad ganan significados particulares en contextos históricos, sociales y culturales distintos. Estamos, entonces, ante un proceso de periodización de la vida, presente en las más diversas culturas (Gomes, 2005, p. 88).

Arroyo (2005) afirma que los jóvenes adultos populares no son accidentados ocasionalmente que, gratuitamente abandonaron la escuela. Esos jóvenes adultos repiten largas historias de negación de los derechos. Esas historias son colectivas, son las mismas de sus padres, abuelos, sus antepasados; historias que envuelven raza, género, etnia, clase social, pero aunque sean historias de exclusión, son también marcas de identidades y son esas identidades colectivas que dan la identidad a la EJA. Si esas identidades no son llevadas en cuenta, la EJA no será más que una mera oferta de oportunidad individual y jamás una política de acción afirmativa de restablecimiento de derechos históricamente negados:

Un aspecto importante a ser considerado es que cada vez más la EJA se caracteriza como educación de jóvenes. La mayoría jóvenes que pasaron por la escuela y mismo así no obtuvieron aprendizaje suficiente para participar plenamente de la vida económica, social, política e cultural del país. Esa realidad sugiere modificaciones en el cotidiano de la EJA, sean en las relaciones entre sujetos, sea en el currículo (Passos, 2005, p. 171).

Por lo tanto, lo que podría ser un palco de conflictos, y que a veces es, en verdad resulta la mayor riqueza a ser encontrada en la sala de aula de la EJA. Esa diversidad de edad, niveles de escolarización, diversidad de trayectorias humanas y que, a su vez, fuerzan a una diversidad pedagógica de didácticas y propuestas educativas, como resalta Arroyo (2005). Esto hace de la EJA un campo fértil para la posibilidad de concientización y politización de los jóvenes y adultos. Esto sería la “boniteza” (encanto, lo más bonito de) de la EJA, según expresión acuñada por Paulo Freire. Ya, sobre este carácter histórico, Freire afirma:

La educación problematizadora parte exactamente del carácter histórico y da la historicidad de los hombres. Por esto mismo que se los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados, incompletos, en y con una realidad que, siendo histórica, también es, igualmente, inacabada (...) ahí se encuentran las raíces de la educación como tal, como manifestación exclusivamente humana (Freire, 1987, p. 42).

Creer que los jóvenes no tienen saberes y cultura propios es un terrible engaño. Al contrario, la escuela debe aproximarse de ese universo joven y traerlo a sala de aula. Los jóvenes, sobre todo, los pertenecientes a los estratos urbanos, tienen por tendencia agruparse con otros jóvenes con los cuales tienen intereses en común. Esos intereses comunes definen el sentimiento de pertenencia que se cristaliza con las llamadas tribus urbanas que se manifiestan tanto en forma de ocio como en forma de cultura, siendo, en la mayoría de las veces, difícil de separar las dos expresiones y ello, - bajo la mirada capitalista que busca separar y dominar el tiempo y transformarlo en capital productivo - , torna la comprensión de estos grupos en algo muy complejo. Toda esta complejidad llega hasta la escuela que, a su vez, está históricamente comprometida en, como afirma Carrano: “no apenas enseñar saberes, sino fundamentalmente, en adaptar y sujetar los cuerpos de los trabajadores de la modernidad industrial capitalista” (Carrano, 2005, p. 155). Ya, Brandão sugiere:

En el interior de una sociedad que divide el trabajo y el poder, y que hace de tal división la condición de su orden y la base de tantas otras divisiones, el sistema de educación escolar acompaña, al lado de otros procesos y prácticas sociales de reproducción, control y manipulación de la propia desigualdad (Brandão, 1986, p. 34)

Continuando con la reflexión sobre juventud, trabajo y tiempo en la sociedad actual, el trabajo regular ya no puede ser más visto como una garantía en el mundo capitalista y los jóvenes, aunque instintivamente, saben de eso. Para ellos, la precarización del trabajo y los altos índices de desempleo, traen una lectura en que vivir el ahora es lo que realmente importa, ante la ausencia de futuro que se muestra como realidad a buena parte de los jóvenes de las periferias. La desconsideración de la diversidad imbricada con la imposición de padrones de tiempo y forma de vivir, sumadas a la falta de esperanza son marcas del mecanismo de interdicción de los cuerpos.

La inestabilidad en que el capitalismo lanzó al trabajo debilitó la propia ética que lo vio nacer. El trabajo, transformado en existencia precaria, ve, también,

disminuido su valor social. La mística que lo justifico históricamente, - el trabajo ennoblece al hombre -, se disuelve en larga escala (Carrano, 2005, p. 160).

Uno de los efectos más perverso de ese proceso, según Carrano (2005) es la dificultad de establecer una relación con el futuro en este contexto de tiempo ocioso, no por las promesas de los defensores más optimistas del capitalismo, sino por la ausencia de ocupación de este tiempo libre para la mayoría de los jóvenes, en especial, los más pobres; un tiempo precarizado en una sociedad con muchos símbolos de riqueza para todos y dignidad material para pocos. Esa transformación en la mirada al mando del trabajo que los jóvenes hoy viven, los lleva a buscar su espacio en las llamadas tribus urbanas con la cuales establecen un vínculo de identificación, permeados por una propia cultura que, consecuentemente llega a la escuela que, a su vez, como institución tiene dificultad en relacionarse con esa diversidad cultural protagonizada por todos los estratos sociales, con incidencia particular en los más jóvenes, como señala Carrano (2005) principalmente en la EJA, lo que es un gran error. Carrano levanta que:

En plena era de la globalización hegemónica, los jóvenes de nuestras ciudades han demostrado la posibilidad de articulación de muchas identidades culturales que no se constituyen, necesariamente, en mundos incommunicables. A la escuela se le impone el desafío de derribar los muchos muros materiales y simbólicos que fueron construidos a lo largo de la historia y que, en última instancia, son los principales responsables por las interferencias en la comunicación entre los jóvenes alumnos, sus colegas de más edad y sus profesores (Carrano, 2005, p. 155).

Estudios de Gonçalves (2005) muestran que, desde la década de 1980, los jóvenes negros de las periferias ya integraban el mercado informal, cuando no eran cooptados por el crimen, integrándose a la sociedad de forma precarizada, es decir, por una inclusión marginal: “Es dentro de este contexto que los movimientos culturales de jóvenes negros llegan a la escena urbana. Protestan contra la discriminación racial y el racismo e cuestionan la propia inclusión a la que fueron sometidos” (Gonçalves, 2005, p. 120). En tal sentido, Gonçalves añade:

Los movimientos de afirmación étnica, típicos de las sociedades informacionales, se constituyen en la siguiente ambivalencia, de un lado, buscan construir imágenes que contribuyan a aumentar la autoestima de los negros; de otro, reivindican otro tipo de inclusión en la sociedad capitalista de consumo. Se protegen como actores de ese mundo. Expresan claramente sus deseos (Gonçalves, 2005, p. 124).

El racismo se manifiesta de forma perversa en la escuela en relación a los estudiantes negros y negras y, muchas veces, ha contribuido para que estos discentes fracasen o abandonen los estudios. Y este es un sufrimiento silencioso, invisible, o sea, de los alumnos negros y negras ya se espera que no haya avances, lo que los coloca aparte, como figurantes en las salas de aula donde deberían ser protagonistas. La justificativa de esta exclusión se da por la idea del fracaso escolar antes mismo de comenzar el año electivo, entendiendo que estos alumnos no corresponden al perfil de la escuela y no se muestran interesados en los contenidos escolares. Sobre estos discentes son lanzados estereotipos de rebeldía, violencia, apatía, indolencia, personas carentes de todo y por eso, como afirma Passos (2005), tendrán su recorrido escolar más difícil y accidentado. En efecto:

La escuela refleja el mundo social donde está inserta. En la misma, también están presentes las prácticas de las desigualdades sociales, raciales, culturales y económicas a que determinados grupos sociales, aun, están sometidos en la sociedad brasileira. Existen posibilidades para la superación de las formas más variadas de preconceito y desigualdades, principalmente porque los sujetos sociales que la constituyen, - por medio de los movimientos populares -, han exigido reparación de la condición de excluidos del derecho a la escolarización de calidad (Passos, 2005, p. 169).

Passos (2010) indica la disparidad entre alumnos negros y blancos a partir del análisis de años de estudio, reprobación, evasión, distorsión edad/año, currículo escolar desarrollado, desempeño del alumnado, relación profesor/alumno, inclusive la calidad de los equipamientos escolares y la localización de las escuelas, entre otros factores que influyen el acceso, la permanencia y la conclusión de los ciclos escolares. Por ese análisis, es posible comprender que las escuelas bien localizadas y con mejores

equipamientos son frecuentadas, en su mayoría, por alumnos de piel más clara, mientras que las escuelas localizadas en las periferias, los alumnos atendidos son mayoritariamente de piel oscura y revelan una precariedad patente. Esta constatación demuestra que las desventajas escolares cada vez más amplias, refuerzan la desigualdad racial en la educación, refinando los mecanismos de discriminación y exclusión.

Holanda (2006) señala en sus estudios que en áreas relativamente pobres donde el medio de transporte más común para ir a la escuela es ir a pie, y la localización ideal era aquélla que minimizaba la suma de las distancias totales entre residencia y escuela. Holanda (2006) continúa su razonamiento mostrando que en los estudios sobre localización de las escuelas, se observa que son llevadas en cuenta la distancia casa/escuela y la capacidad de atendimento de la red escolar, pero como ella misma afirma:

Sin embargo, en ningún momento fue contabilizada la accesibilidad del alumno en el trayecto casa/escuela, con relación a los impedimentos del sistema viario y de seguridad de tránsito (dificultad de atravesar las vías, barreras físicas, etc.) en sus desplazamientos diarios a los cuales puede interferir decididamente en el atractivo del propio equipamiento (Holanda, 2006, p. 32).

En otro estudio, Garcia (2016) también indica que la localización de la escuela afecta e influencia el aprendizaje, las experiencias y, - hasta mismo -, el currículo a ser desarrollado influenciando, inclusive, las acciones determinadas en el PPP, Proyecto Político Pedagógico de la unidad escolar:

Escuelas situadas en periferias o favelas, generalmente, atraen alumnos del nivel socioeconómico y cultural más bajos y padres con menor escolaridad. Aparte del nivel socioeconómico y de la formación de los padres, escuelas situadas en esas áreas, generalmente poseen infraestructura de baja calidad y profesores con menor formación. Todo ese compuesto influencia los aprendizajes (Garcia, 2016, p. 693).

Según datos del IPEA, Instituto de Investigaciones Económicas Aplicadas, divulgados en 2009, considerando la distribución de habitantes de acuerdo con el jefe de

familia, 40,1% de las viviendas situadas en las favelas son comandadas por hombres negros; 26% por mujeres negras; 21,3% por hombres blancos, y 11,7% por mujeres blancas. De acuerdo con este levantamiento, esa distribución muestra la predominancia de la población negra en las favelas, lo que refuerza su mayor vulnerabilidad social. Los números del IPEA muestran que las desigualdades raciales disminuyeron, pero aún son muy elevadas, pues 74,1% de los blancos poseen vivienda adecuada, mientras que la adecuación entre negros y pardos era de apenas 56%, una diferencia de más de 18% respectivamente.

Brandão (1986) continúa explicando que mismo en ciudades grandes con mayores recursos, los índices de retención o evasión son mucho mayores en las escuelas de periferia que en las escuelas centrales, mismo cuando la comparación es hecha entre escuelas públicas. Lo que se percibe cada vez más con nitidez es que la exclusión de negros del proceso de escolarización viene siendo construida a lo largo de la historia de la educación. Las manifestaciones de violencia explícita o simbólica sufridas por esos alumnos durante el proceso de aprendizaje, frutos del racismo estructurado en la sociedad brasilera y que provocan todas esa desventajas educacionales, empuja este alumnado para fuera de la escuela, no restándoles otra alternativa a no ser buscar la EJA para poder concluir la enseñanza básica. Sin embargo, al llegar a la EJA, los alumnos se deparan con las mismas situaciones vividas anteriormente, cuyos resultados fueron desastrosos, incluyendo el abordaje de los materiales escolares. Para que el alumno permanezca, es necesario que se identifique con la escuela.

3.3 La EJA en el sistema penitenciario

Novo (2017) informa que Brasil tuvo un aumento en la población carcelaria de 267,32 % en los últimos catorce años, según datos divulgados el 26 de abril por el Ministerio de la Justicia y el Departamento Penitenciario Nacional, (DEPEN), en el informe del Levantamiento Nacional de Informaciones Penitenciarias, (INFOPEN). Esa situación, de acuerdo con Novo (2017), coloca Brasil entre los tres países con mayor número absoluto de personas reclusas, atrás de EEUU y China. Según el mismo autor, Brasil excede la media anual en lo que se refiere al número de presos por habitantes, mientras que en el mundo la media es de 144 para cada 100 mil. Garcia recuerda que:

Según datos del Consejo Nacional de Justicia, de los más de 700 mil presos en el país, 8% son analfabetos, 70% no llegaron a concluir la enseñanza fundamental y 92% no concluyeron la enseñanza media. Mismo con un nivel de escolaridad bajo, apenas 13% de los presos tienen acceso a la educación en los presidios. En el plano internacional, el documento “Reglas mínimas para el tratamiento de reclusos” aprobado por el Consejo Económico y Social de la ONU en 1957, prevé el acceso a la educación de personas reclusas (Gracia, 2017, p. XX).

El sistema penitenciario brasileiro es conocido por las graves violaciones de los derechos humanos, alcanzando más enfáticamente los jóvenes negros, siendo incapaz de promover la reintegración social de la persona presa, como prevé la legislación del país. La baja escolaridad de la población reclusa es reflejo de la negación de un derecho fundamental que es el derecho a la educación, previsto inclusive por la Constitución Federal. Sobre el derecho a la educación, Novo revela:

Cuando se trata de población reclusa, tal derecho parece no tener el mismo grado de reconocimiento. Si es un hecho que los estratos pobres de la población son privados de varios derechos, entre ellos, el derecho a una educación de calidad, esa realidad se torna más contundente y peor, más invisible o naturalizada, tratándose de personas condenadas por el sistema de justicia penal (Novo, 2017, p. XX).

Como ya comentó Garcia (2017), esa situación puede empeorar más, dado que el Consejo Nacional de Política Criminal y Penitenciaria del Ministerio de la Justicia y Seguridad Pública alteró la resolución N° 9, de 9 de noviembre de 2011 que establecía reglas para la elaboración de proyectos, construcción, reforma y ampliación de unidades penales en Brasil. Con los cambios, no será más exigido que nuevos presidios sean contruidos con espacios para salas de aula, local de trabajo y tratamiento de salud proporcional al número de presos de cada unidad. Novo (2017) señala que en los últimos años, es posible observar que la pérdida del ideal rehabilitador de las prisiones se tornó un fenómeno mundial, al mismo tiempo en que hubo un recrudescimiento de las políticas

de seguridad pública, resultando en la ampliación de la población reclusa y en el abandono de las medidas resocializadoras en el interior de los sistemas penitenciarios.

En Brasil, no ha sido diferente y esa situación ha llegado sistemáticamente a las salas de aula de los reclusos. La educación penitenciaria es un instrumento de gran importancia en la resocialización de los reclusos, cuya mayoría detiene bajos índices de escolaridad, siendo que una parte significativa no domina las competencias básicas de la lectura y escrita. No hay dudas de que ese bajo nivel de escolaridad afectó sus vidas y puede haber contribuido a que cometiesen delitos, por eso los programas y proyectos de educación en los presidios son importantes para desarrollar en los reclusos su sentido de auto valorización. Los programas y proyectos educacionales precisan ser desarrollados dentro de las prisiones para que se trabaje la concientización de los educandos, ayudando a desarrollar su sentido de auto valorización. En efecto, un individuo que nació en la miseria y, - por consecuencia no tuvo acceso a la educación -, no puede actuar con discernimiento en sus actos. En efecto, según Novo (2017), la educación puede ser considerada un camino promisorio para la reintegración social de la persona condenada a prisión. Pero, aparte de ello, y antes de todo, es un derecho humano universal que debe ser asegurado a todas las personas, independiente de su situación; es un derecho que potencializa el ejercicio de otros derechos como el trabajo, salud y participación ciudadana. La extensión de los servicios de educación a grupos históricamente marginalizados, como personas privadas de libertad, es parte esencial en la lucha por la afirmación de los derechos humanos en su universalidad. El estado de São Paulo, afirma Novo (2017), concentra la mitad de la población de reclusos del país y, en los últimos años, asistió a la escalada de la superpoblación de reclusos en condiciones deshumanas producto del desgobierno de las instituciones penitenciarias. En ese sentido, no es apenas pertinente, sino urgente la formación de un grupo de trabajo permanente sobre educación en las penitenciarías para reunir esfuerzos de personas e instituciones dedicadas a la promoción de los derechos humanos de los y los derechos educacionales de los reclusos.

Vasquez (2008) informa que en el comienzo del siglo XIX, la Casa de Corrección de Rio de Janeiro ya mostraba preocupación con la educación formal de los reclusos, indicando en su reglamento la edificación de un predio escolar dentro de la propia prisión,

en el cual se aprendería a leer, escribir y dominar las operaciones aritméticas básicas. Vasquez prosigue:

En efecto, la determinación contenida en las disposiciones generales del reglamento de la Casa de Corrección de Rio de Janeiro es un indicio de que debería ser considerada la concepción de “educación intelectual” en reglamentos penitenciarios futuros en Brasil, mismo a principio la concepción de educación ser la “educación moral y religiosa”, siendo ejercida por el capellán como una especie de combate a los comportamientos y actitudes que no condecían con las normas constituidas para el funcionamiento del establecimiento penitenciario y, en la medida de los posible, aconsejando y exhortando los reclusos condenados al cumplimiento de su pena con trabajo aparte de ejercer sus funciones religiosas vinculadas a la condición de sacerdote (Vasquez, 2008, p. 50).

Luego de la proclamación de la república el 15 de noviembre de 1889, un nuevo código penal fue establecido a partir de 1890. Con dos reglamentos votados en 1900 y 1910, el currículo pasó por algunos cambios:

Es posible identificar la transformación del programa curricular en el discurso del reglamento penitenciario, es decir, modificado de lectura, escrita, aritmética elemental y nociones rudimentarias de gramática para nociones de geografía, historia patria y de los derechos y deberes morales y políticos, aparte de la permanencia de las disciplinas anteriores (Vasquez, 2008, p. 66).

Durante el gobierno de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) según Vasquez (2008), Brasil ingresó en la fase del llamado desarrollismo, en el cual la preocupación económica del país se volcó a las áreas de la producción de energía, transportes, alimentación e industria de base, aparte de la construcción de la nueva capital federal, Brasilia. Fueron establecidas en este momento las Normas Generales del Régimen Penitenciario que indicaba la educación integral, agregando al currículo, la formación profesional para asegurar al recluso una profesión que asegurase su subsistencia honesta al volver al convivio de la sociedad una vez cumplida la pena. Durante la dictadura militar, continua Vasquez, (2008), se editó un nuevo Código Penal tornando obligatoria

la enseñanza del primer grado, es decir enseñanza fundamental, en las instituciones penales de todo el país.

Sobre el flujo de alumnos en el sistema penitenciario, Bessil y Merlo (2017) señalan que en la red regular de enseñanza se ha estudiado mucho sobre la evasión escolar, ya en el área educacional en el sistema penitenciario, los docentes se refieren mucho sobre la rotatividad de los alumnos:

La diferencia de aquí es que nunca tenemos el mismo grupo de un mes para otro. O son transferidos, desisten, no van más, ahí en el mes siguiente, entran más alumnos nuevos. Esta rotatividad produce impactos con relación a la organización y planeamiento de las actividades de los docentes. Las dificultades... es la cuestión de la rotatividad de los alumnos en las prisiones, eso complica el trabajo. Esa rotatividad también es observada en las instituciones encargadas de la asistencia a los adolescentes infractores. El ambiente penitenciario es complejo, con características específicas. Así, para un trabajo efectivo son necesarios saberes, habilidades y competencias propias (Bessil y Merlo, 2017, p. 292).

Oliveira (2010) trae un poco de la historia de las instituciones de asistencia a los niños y adolescentes en situación de riesgo. Conforme la autora, en el siglo XVIII, la iglesia católica se encargaba de la atención a los niños abandonados por medio de las Ruedas de los Expuestos que eran pequeñas puertas giratorias donde los bebés abandonados eran colocados para ser recogidos por las hermanas de las Santas casas de Misericordia. Sin embargo, solamente en 1927, fue creado el primer Código de Menores por el decreto N° 17.943 – A que trataba de la protección y asistencia a los menores, inclusive la imputabilidad penal para los menores de 18 años, llevando a la internación aquellos niños y jóvenes que cometían delitos aparte de los carentes que podían ser internados por solicitud de la madre o por opción de la misma. A partir del decreto de 1927, otras medidas de asistencia y protección a los menores fueron creadas. Durante la década de 1940, fue creado el SAM, Servicio de Asistencia al Menor. Este servicio preveía atendimientos diferentes a los adolescentes que habían practicado alguna infracción y a los adolescentes carentes y abandonados. Mientras los menores infractores eran conducidos a los reformatorios y casas de corrección, los demás eran encaminados

a las escuelas de aprendizaje de oficios urbanos. Durante la dictadura militar fue instituida la Fundación del Bienestar del Menor, FUNABEM. Su carácter autoritario culpaba los padres por el fracaso de los hijos, mientras que los adolescentes eran tratados como si estuviesen en una institución penal de adultos. Oliveira (2010) informa que en 1974, el gobierno del estado de São Paulo creó la Fundación Paulista de Promoción Social del Menor, PRO-MENOR. En 1976, esta institución tuvo su nombre cambiado por Fundación estatal del Bienestar del Menor, FEBEM/SP, acentuando su carácter represivo. En respuesta a la represión, se acentuaron las rebeliones y las fugas, llamando la atención de la prensa y de los organismos de defensa de los Derechos Humanos. En 1990, aprovechando la onda democrática iniciada por la Constituyente, fue creado el Estatuto del Niño y el Adolescente, ECA, en el gobierno de Fernando Collor de Melo, con el objetivo de proponer un tratamiento más humanizado a los niños y adolescentes en situación de riesgo. En cumplimiento a los artículos 108 y 122, los espacios físicos de esas instituciones pasaron por modificaciones: “En este nuevo modelo, las unidades se ajustaron a una capacidad de atendimento mucho menor que la anterior, de forma de poder auxiliar el desarrollo de las actividades socioeducativas” (Oliveira, 2010, p. 27). La propuesta pedagógica, según documentos de la propia FEBEM, se fundamentaba en el respeto al ser humano y en el auxilio al adolescente para retomar su proyecto de vida. En el final de 2006, prosigue Oliveira (2010), el nombre Fundación de Bienestar del Menor fue alterado a Fundación CASA, Centro de Atendimento Socioeducativo al Adolescente. Este cambio pretendía alterar la política de atendimento del estado de São Paulo a los niños y adolescentes en conflicto con la ley. Actualmente, según Oliveira (2010), con una descentralización de las unidades, y con la construcción de varios predios nuevos, casi no hay superocupación de adolescentes, y la capacidad de atendimento en la mayoría de las unidades es en media 46 adolescentes en las unidades de internación y 16 en las unidades del internación provisoria. En 1994, a través del decreto estatal N° 39.275 DE 26/09, se instituye el Núcleo Educacional con el objetivo de suplir la escolarización de los adolescentes internos de la Fundación:

El trabajo conjunto entre la Secretaría de Educación y la Secretaria del Niño, Familia y Bienestar Social, a lo largo de la década de los 90, implantó, reglamentó, direccionó y acompañó la escolarización de los adolescentes que cumplían medidas socioeducativas en las dependencias de la entonces FEBEM. En 2003, la

oferta de escolarización se presentaba a través de cursos regulares, supletorios y telesalas, atendiendo las necesidades de todos los adolescentes. En el final del mismo año, la resolución 142 establece una organización curricular, viabilizando la corrección del desfasaje edad/año de los adolescentes, por el programa de clases de aceleración, curso regular y Educación de Jóvenes y Adultos, EJA. En 2005, la resolución SE 46 de 13 de julio, y la ordenanza CENP de 14 de julio establecieron la organización de la escolaridad por la modalidad EJA, a partir de las matrices curriculares del Examen Nacional para el Certificado de Competencias de Jóvenes y Adultos - ENCCEJA. Esta organización se dio por el Proyecto de Reorganización de la Trayectoria Escolar, PRTE (Oliveira, 2010, p. 40).

Por su parte, Carvalho y Guimarães destacan:

Apenas 10,35% de los internos están comprometidos en actividades educacionales escolares ofrecidas en las penitenciarías. En Brasil, de acuerdo con el Departamento Penitenciario Nacional, de una población de 494.273 personas, apenas 39.653 (9,68%) están estudiando en la cárcel, en diferentes formas de educación (formal, no formal e informal) (Carvalho y Guimarães, 2013, p. 55).

Citando Yamamoto (2009), Carvalho y Guimarães (2013) afirman que el inexpresivo número de personas presas que tienen acceso a la educación esconde otra realidad más preocupante: no hay, hoy, en el país, una normativa que reglamente la educación formal en el sistema penitenciario, lo que da margen para la existencia de experiencias diversas y no adonizadas que dificultan la certificación, continuidad de los estudios en casos de transferencia y la propia impresión de que el derecho a la educación para las personas reclusas se restringe a la participación en actividades de educación no formal.

Los estudios sobre la educación en la prisión muestran que entre trabajar y estudiar, los reclusos prefieren trabajar debido a la remisión por el trabajo. A cada tres días trabajados, los reclusos adquieren el derecho de un día a menos en la pena, al paso que los días estudiados cabe a la autoridad judicial acatar o no. Otro agravante es la falta de flexibilidad de los horarios para estudiar, que, en su mayoría, acontecen en el período

de la mañana y de la tarde, no favoreciendo la conciliación entre trabajo y educación. En este sentido, concordamos con Carvalho y Guimarães (2013), aparte de repensar la estructura de funcionamiento de las escuelas en las penitenciarías, al pensar la misma y la elaboración de un currículo, sería de suma importancia llevar en cuenta cuáles son los contenidos y conocimientos críticos para el proceso de educación o reeducación de esos sujetos.

La educación escolar ofertada en las cárceles a través de la EJA encuentra amparo en los diversos dispositivos legales. Los principales son la Constitución Federal de 1988, la ley de Ejecución Penal (LEP) N° 7210/1984, la ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) N° 9394/96, EL Plan Nacional de Educación (PNE) instituido por la ley N° 10172/2001, la resolución N° 03 de 11 de marzo de 2009 del Consejo Nacional de Política Criminal y Penitenciaria, que dispone sobre las Directrices Nacionales para la oferta de educación en los establecimientos penales, la resolución N° 14 de 11 de noviembre de 1994 del Consejo de Política Criminal y penitenciaria que fijó las reglas Mínimas para el Tratamiento del Preso en Brasil, conforme levantan Oliveira y Araújo (2013).

El derecho a la educación de las personas privadas de libertad no puede ser negado, pues es un derecho humano y, como tal, tiene que ser respetado y garantizado. Como ya fue expuesto anteriormente, la educación penitenciaria es un importante instrumento en la rehabilitación social de los reclusos, tanto en el aspecto formativo como en la posibilidad de abrir camino hacia las nuevas exigencias del mercado laboral. En tal sentido Vieira defiende:

La educación y el trabajo penitenciario asumen, por lo tanto, función de extrema relevancia, posibilitando a los sujetos privados de libertad no solamente la rehabilitación, sino sobre todo, la comprensión de su realidad y el entendimiento de sus derechos y deberes de ciudadano, para que los hombres y mujeres reclusos sean capaces de construir una vida digna y enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, conscientes de su papel en la sociedad. No se puede confundir privación de libertad con exclusión de otros derechos y garantías a que son justas para todo ser humano (Vieira, 2012, p. 3).

Aun así, lo que ocurre en las penitenciarías en relación al funcionamiento de sus unidades de enseñanza e la falta de recursos humanos, financieros, técnicos, pedagógicos lo que dificulta el trabajo de los docentes y acaba por desestimular y desalentar los alumnos reclusos. Memiso con la oferta de educación escolar en el sistema de reclusión en la modalidad EJA en la mayoría de los establecimientos penales, su funcionamiento es precario, llegando a extremos como falta de materiales básicos como tiza o cuadernos, pasando por la ausencia de amparo didáctico pedagógico y organizacional que, como observan Oliveira y Araújo (2017) se contrapone a la rutina del sistema penitenciario de dar prioridad a la seguridad, disciplina y vigilancia. Cualquier imprevisto sirve como pretexto para la interrupción de las aulas, comprometiendo la secuencia didáctica diaria. Los docentes que se dedican a esta modalidad de enseñanza enfrentan, aparte de la falta de preparación y ausencia de capacitación para administrar aulas en un ambiente tan adverso e inclusive hostil, propuestas pedagógicas claras, falta de material, bajos sueldos, estructura física inapropiada y mobiliario que, casi siempre, está deteriorado, forzando al docente a recurrir a la improvisación con el aporte de los propios reclusos. Sobre los docentes del sistema penitenciario, Oliveira y Araújo (2017) resaltan la importancia de la preparación de los mismos, pues muchos no tienen experiencia anterior con la EJA y, en especial, con alumnos reclusos.

Las propuestas pedagógicas, los planes de enseñanza, los currículos escolares y el material pedagógico ofrecido necesitan ser vistos a fin de que atiendan las especificidades, diferencias culturales e étnico raciales de cada grupo. Cuando el individuo ingresa a la cárcel en condición de recluso, con la autoestima baja, necesita de amparos psicológicos y jurídicos, lo que deja de lado el amparo escolar en segundo plano. El acceso a la educación se da con miras a la esperanza de la remisión de la pena, por medio de la progresión del régimen penitenciario, lo que no siempre es llevado en consideración, causando con ello falta de estímulo en el recluso en su frecuencia de sala de aula:

La oferta de la educación escolar en las prisiones posee desafíos, el principal de todos, es el de ofrecer la enseñanza a los jóvenes y adultos de acuerdo con sus especificidades, pues son caracterizados por la riqueza de la diferencia cultural y

clase social, generalmente oriundos del estrato más pobre de la población, en su mayoría formada por personas de piel negra, desempleados, dependientes químicos, analfabetos, en fin, los excluidos socialmente (Oliveira y Araújo, 2013, p. 185).

Según datos levantados por Vieira (2012) en el Informe Nacional para el derecho Humano a la Educación, 60% de la población penitenciaria es formada por jóvenes entre 18 a 30 años; apenas 18% tienen acceso a las actividades educativas, formales o no, ofrecidas en el espacio de reclusión y solamente 12% posee enseñanza fundamental, mientras que un ínfimo 6% poseen enseñanza media. Por estos números es posible afirmar que existe una estrecha relación entre baja escolaridad y vulnerabilidad social. Este perfil de escolaridad y vulnerabilidad de los reclusos indica la necesidad de substituir el término reinserción, evidenciado en los documentos oficiales sobre la función de la prisión, por inserción:

Se puede decir que las potencialidades culturales, políticas y sociales de la educación penitenciaria para el Estado y, también para el país, son diversas y posibles, sin embargo, el atendimiento de la prisión como espacio de contención de pobres y el fracaso de uno de sus objetivos y la reinserción del recluso, son hechos que parecen desviar la atención de los movimientos instituyentes que emergen y se constituyen en el espacio de la escuela profesional. Pero, las interacciones y prácticas allí construidas señalan como posibilidades para la formulación e implementación de políticas públicas que atiendan con más efectividad a ese grupo y que obtengan resultados diferentes de lo que se ha puesto en evidencia (Vieira y Araújo, 2012, p. 4).

La lucha por la garantía de derechos para reclusos no es una lucha de privilegios, sino por condiciones de rescate del decoro y de la dignidad humana; una cuestión de respeto. Es incoherente levantar la bandera de una sociedad más justa e igualitaria y al mismo tiempo negar derechos humanos a los reclusos: “La campaña contra los derechos humanos de los reclusos, estigmatizados por el conjunto de la población, demuestra la incomprensión de lo que aquéllos representan. La garantía de derechos interesa a todos que buscan una sociedad más humana igualitaria” (Vieira, 2012, p. 8).

Ante lo expuesto, urge repensar la educación penitenciaria, que es también EJA, en el sentido de atender las aspiraciones de esa parte de la población. La educación penitenciaria hoy en día encuentra dificultades que van desde el mobiliario inadecuado a la ausencia de capacitación de los profesionales, pasando por la falta de inversión en educación como un todo. Los alumnos de las escuelas penitenciarias vienen de una trayectoria de vida marcada por la exclusión y negación del acceso a los bienes materiales y culturales. Su marginalización es el reflejo de esa interdicción social que les fue impuesta desde temprana edad: acceso negado a la educación básica en el tiempo cierto y/o con la interrupción de la misma. Vieira (2012) advierte que la pérdida del derecho de ir y venir no puede significar la destrucción de todos los demás derechos. Es preciso recordar que, más allá del derecho a la educación, está la posibilidad de reinserción social a las personas privadas de la libertad. La oferta de una buena educación y de trabajo en las cárceles contribuye al entendimiento de su realidad y reflexión sobre las causas y consecuencias de sus infracciones que, por consiguiente, los llevaron a la reclusión. Freire, en tal sentido, defiende:

En cierto momento, ya no se estudia para trabajar ni se trabaja para estudiar, se estudia al trabajar. Se instala ahí, verdaderamente, la unidad entre práctica y teoría (...) La unidad entre la práctica y la teoría coloca, así, la unidad entre la escuela, cualquiera que sea el nivel como contexto teórico, y la actividad productiva como dimensión del contexto concreto (Freire, 1978, p. 21).

La educación y el trabajo en las penitenciarías deberían andar juntos no como pena, sino en el sentido de rescatar la autoestima de los reclusos, posibilitando la incorporación de otros objetivos que los lleve a la rehabilitación y rescate social, no como seres acomodados e adaptados, sino como individuos autónomos y pensantes. Éste es el papel de la educación libertadora. Como sugiere Vieira (2012), es de extrema relevancia la función de la educación y del trabajo en las penitenciarías cuando se les brinda a los reclusos no sólo la rehabilitación, como también la comprensión de su realidad y el entendimiento de sus derechos y deberes de ciudadano para que sean capaces de reconstruir sus vidas de forma digna y conscientes de su papel en la sociedad. Sólo así, podrán enfrentar los desafíos impuestos por la sociedad exterior, combatiendo y

minimizando los efectos de toda forma de discriminación. Por lo expuesto, el acceso a una educación penitenciaria de calidad es un derecho humano, y como tal, debe ser preservado y garantizado a todo recluso. Como advierte Vieira (2012), no se puede confundir privación de libertad con exclusión de otros derechos y garantías que son necesarios para todo ser humano.

3.4 Los adultos en la Educación de Jóvenes y Adultos

La preocupación con la educación, principalmente de la población adulta como medio de elevar las condiciones de vida en los países considerados subdesarrollados, remota al comienzo de la guerra fría y ha sido propagada por la UNESCO desde 1945, enfatizando que el crecimiento económico y la modernización son elementos fundamentales para la mejoría de las condiciones de vida en estos países. Sin embargo, es preciso resaltar que apenas el crecimiento económico es insuficiente para disminuir las condiciones de desigualdad y pobreza, dado que el crecimiento económico no es lo mismo que desarrollo, pues diferente de la dependencia externa, el desarrollo está relacionado a actitudes de emancipación. Es evidente que hay una relación íntima entre desigualdad, escolarización y pobreza

Las grandes diferencias educacionales entre ricos y pobres tienen un impacto significativo en las desigualdades de renta y en la pobreza porque son agravadas por los altos retornos a la educación, particularmente al segundo grado (sueldos 15% más altos por cada adicional de escolaridad). Además, hay evidencia de que el acceso a empleos formales y a empleos bien remunerados exige cada vez más, por lo menos, la conclusión del segundo grado (Herran, 2005, p. 77).

Herran (2005) continua su razonamiento, mostrando la relación baja renta y baja escolarización como círculo vicioso cuando afirma que: “calificaciones más bajas y acceso reducido a mejores empleos, a su vez, determinan rentas más bajas y mayor pobreza y, en conjunto, explican cerca de 50% de la desigualdad en la renta per cápita del país” (Herran, 2005, p. 78). La búsqueda por una mejor cualificación y mejor remuneración, han llevado a muchos adultos a buscar la escolarización, aunque tardíamente. Pero, estas personas aunque lejos del ámbito escolar hace mucho tiempo,

traen consigo sus vivencias y sus expectativas sobre la escuela y lo que esperan encontrar. En efecto, Barreto y Barreto expresan:

Sabiendo por qué busca la escuela, el adulto elige, también, su contenido. Espera encontrar aulas de leer, escribir y hablar bien. Aparte, claro, de las operaciones y técnicas aritméticas. Espera obtener informaciones de un mundo distante del suyo, marcado por nomenclaturas que él considera propias de quien sabe de las cosas (Barreto y Barreto, 2006, p. 63).

Antunes (2006), basado en los estudios de Juan Mosquera, clasifica el alumno adulto en la EJA en algunas fases distintas, de acuerdo con su franja etaria: adultez joven inicial comprende la franja entre 20 y 25 años de edad cronológica; adultez joven plena que se extiende entre los 25 y 35 años de edad; adultez joven final que comprende la franja de 35 y 40 años de edad; entre 40 y 50 años de edad es la franja de la adultez media inicial; de 50 a 60 años de edad es la adultez media plena; la adultez media final es de 60 a 65 años de edad; a partir de los 65 años comienza la fase de adultez vieja, subdividida en tres etapas: adultez vieja inicial de 65 a 70 años de edad, adultez vieja media de 70 a 75 años de edad; y adultez vieja plena de 75 años de edad en adelante.

Antunes, sin embargo, advierte que: “no hay linealidad en las divisiones de vida adulta, aunque se señalan muchas caracterizaciones, sea por la forma como la madurez y consiguiente desarrollo psicológico acontece como por las responsabilidades y realidades que lo social le propone” (Antunes, 2006, p. 53). Santos (2019) pondera sobre esta clasificación:

A esas referencias firmadas a partir de la edad cronológica, otras pueden surgir, y de hecho, dependiendo del contexto a sobreponerse, pues del proceso de construcción sociocultural de las edades, diferentes parámetros son formulados, tales como la distinción entre las edades psicológica, cronológica, biológica, social y/o subjetiva (Santos, 2019, p. 40).

Los alumnos menos jóvenes de la EJA tienen una visión idealizada de la sala de aula que ni siempre o casi nunca corresponde a la realidad. Para muchos, la sala de aula

es el espacio en el cual los pupitres deben estar alienados, los alumnos todos en silencio, mientras que el profesor habla y llena el pizarrón de textos, ejercicios y correcciones. En esa visión, el profesor es el centro del protagonismo, el detentor único del saber. Para esos alumnos, solamente el profesor debe tener el monopolio de la palabra. Consideran que los alumnos no deben emitir sus opiniones y que cuando lo hacen, están perturbando el aula. Aun sobre los temas del profesor, cuanto más exótico el asunto, mejor. Cuanto más incomprensible, más confían en el docente como fuente de saber, mismo que no entiendan nada de los que discursa. Y, todavía, existe una frustración cuando el profesor aborda temas cotidianos, cosas que los alumnos ya saben. Los alumnos buscan en la escuela el conocimiento que no dominan, el conocimiento distante que podrá modificar sus vidas. Como la mayoría de esos alumnos en su historial de vida tuvieron que aprender lo que saben a partir de la observación, creen que, también, en la escuela aprenderán lo que saben a partir de la observación, creen también, que en la escuela aprenderán por medio de la repetición de los contenidos.

Barreto y Barreto alertan que no apenas los alumnos, sino también los docentes piensan así: “Al final, esas concepciones son ideológicas y se entronizan en la población de forma sutil y de ellas sólo están a salvo aquéllos que se analizan de forma crítica y cuidadosa” (Barreto, y Barreto, 2005, p. 64). Esos alumnos como expresa Arroyo (2005), a décadas son vistos como repetidores, evadidos, faltantes e incapaces de aprender. Para que la EJA avance, es imprescindible un cambio radical en la forma de ver el alumno que ingresa en tal modelo educativo.

En ese contexto, el alumno acaba creyendo que su fracaso es por su culpa. No tiene la dimensión y entendimiento de que nacer en una clase social privilegiada y tener un color de piel que agrega privilegios, ya son factores determinantes para el suceso. Creyendo en la ideología de la meritocracia, ni sospecha que viva en una sociedad de clases, en la cual las relaciones sociales interfieren decisivamente en los destinos de cada individuo. Cree que retomar los estudios o mismo comenzarlos tardíamente, puede ser decisivo para cambiar su historia:

Una de las miradas sobre esos jóvenes y adultos es verlos como alumnos(as), tienen consciencia de que están privados de los bienes simbólicos que la escolarización debería garantizar. Que millones que están al margen de ese

derecho. Que el analfabetismo y los bajos índices de escolarización de la población joven y adulta popular son un gravísimo indicador de que estamos lejos de la garantía universal del derecho a la educación para todos (Arroyo, 2005, p. 23).

Esos alumnos esperan que la escuela, - y más específicamente el profesor -, coloquen en pauta los conocimientos que creen que les hacen falta, dentro de sus cabezas, por medio de la repetición continua. Sobre esa condición, Freire comenta: “El hombre debe ser el sujeto de su propia educación. No puede ser el objeto de ella. Por eso, nadie educa a nadie” (Freire, 1985, p. 28). En efecto, en su prisa por un cambio urgente en su estrato social, desprecia el punto de vista de los colegas, las opiniones acerca de cada asunto, desperdicia oportunidades de conocer. No consigue dimensionar que al profesor le corresponde desafiar y estimular los alumnos para la curiosidad, para la búsqueda del conocimiento construido colectivamente, en la discusión, en el debate en el diálogo. En relación al dialogo, al debate, Freire señala que: “el sujeto que se abre al mundo otrosinaugura con su gesto la relación dialoga en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la historia” (Freire, 2016, p. 132).

Por lo tanto, es un error restringir el conocimiento en aquello que no se sabe y que, en su juicio intuitivo, es socialmente valorizado. No se alcanza lo totalmente desconocido si no se parte de aquello que ya se conoce. En realidad, siempre será posible conocer mejor lo que ya se sabe. En ese aspecto, sí es posible el cambio a partir del conocimiento, pero no el cambio individual, inmediato, sino una experiencia colectiva de cambios de paradigmas. Barreto y Barreto comentan:

Aunque imperceptible, el paso dado puede ser importante en ese proceso de cambios. Desde que no se limite a alcanzar objetivos apenas individuales, sino que se extienda, también, en la dirección de cambios sociales. Para ser posible, el sueño no debería restringirse a un suceso personal, como también a una mejoría colectiva de vida (Barreto y Barreto, 2005, p. 65).

De esta forma, ningún tipo de saber se agota en sí mismo, aunque el mismo ya se considere como sabido y dominado, aun preserva aspectos a ser desvendados. Saber mejor lo que ya se sabe y saber el que no se sabe, en otras palabras, profundizar su conocimiento

y aprender cosas nuevas son objetos de la actividad escolar. No es a través de la repetición mecánica, como muchos alumnos piensan y esperan de la escuela, que los hará a aprender, sino las relaciones establecidas con el objeto de aprendizaje. Aun con su experiencia de vida, muchas veces en su trabajo, el individuo no aprende por la repetición mecánica, sino por la observación atenta al proceso de aquello que se necesita aprender, estableciendo relaciones y comparando con otras formas de saber respectivamente. Después de dominado, se puede ejecutar lo que fue aprendido de forma meramente mecánica y automática. El papel de la escuela, por lo tanto, es promover la autonomía del educando: “La enseñanza en la EJA o en cualquier otra modalidad de enseñanza, precisa libertar el alumno y no encadenarlo a conceptos teóricos fragmentados, resultados legítimos de pensamientos ideológicos dominantes y de prácticas tradicionales de educación” (Antunes, 2006, p. 56). Esta liberación, por lo tanto, se da en la experiencia colectiva del diálogo.

Santos observa:

Hay una relativa ausencia de elementos que auxilien en la comprensión de la manera cómo sujetos que fueron excluidos precozmente de la escuela vivencian esa experiencia, bien como los impactos que la misma produce en sus vidas futuras. Al considerarse la cuestión de la reinserción en la escuela, se identifica una realidad semejante: ausencia relativa de elementos que posibiliten el entendimiento de cómo se da la vivencia de esa experiencia y de los impactos que la misma produce en sus vidas futuras (Santos, 2003, p. 108).

Sobre los motivos que llevaron a los alumnos a la evasión escolar: “se percibe que ni los propios estudiantes entienden las causas de las interrupciones en sus estudios. Por eso, expresan deseos de cambios, aunque en su gran mayoría, de orden de estructura física de la escuela para tornarla más agradable, condicionando a la permanencia en la escuela” (Carvalho, 2020, p. 100). En muchos casos, la dificultad en percibir el mecanismo que expulsa a los niños más pobres de la escuela, los alumnos de la EJA al hablar de su pasado escolar, se culpan a sí mismos por los fracasos. Son muchos los testimonios recogidos por varios estudiosos sobre este asunto e los cuales hay una enfática y severa autocrítica por parte del alumnado. Antunes (2006) reconoce en sus investigaciones que la

autoimagen y autoestima de los alumnos de la EJA son generalmente muy bajas y defiende:

Se comienza revelando que el grupo de alumnos adultos de la EJA se sienten y se ven oriundos de las mismas condiciones sociales que los condenaron a un bajo nivel de autoconocimiento, o todavía a la no construcción positiva de ese concepto basado en la autoimagen y autoestima. Sea por los aprendizajes no adquiridos, o mismo por los aprendizajes que se revelan de difícil comprensión, o todavía por factores personales que cada alumno adulto demuestra (Antunes, 2006, p. 95).

El Informe Global sobre aprendizaje y educación de adultos publicado por la UNESCO en 2010 trae la siguiente afirmación:

Adultos más viejos, con más de 45 años, también tienden a estar en desventaja cuando se trata de participación en la educación de adultos (...). En países de renta media baja y baja, la mayor parte de los programas de gobierno prioriza los adultos jóvenes. En algunos casos, los programas establecen límites de edad para el acceso, normalmente 35 o 40 años (...) en Brasil y México, - los países más poblados de América Latina -, más de la mitad de las personas mayores de 50 años o tienen niveles bajos de educación o nunca fueron a la escuela (UNESCO, 2010, p. 67).

Al llegar a la EJA, esos alumnos ya traen consigo una historia de fracasos escolares y exclusión que minan su autoestima y, por consiguiente, cualquier obstáculo o situación adversa puede desencadenar una nueva situación de desistencia, evasión, y hasta total abandono de la escuela. Carvalho resalta:

Es necesario comprender el fenómeno de la evasión, pues es resultante de las múltiples repeticiones y de la no permanencia de los estudiantes en la escuela, que desisten de sus estudios y no consiguen retomarlos. Son problemas escolares presentes en la estructura de la educación formal y con más intensidad en la EJA (Carvalho, 2019, p. 63).

Este historial de fracasos de la mayor parte del alumnado de la EJA, sobre todo, los más viejos, en la mayoría de las veces, le impide percibir y entender el mecanismo sórdido de la exclusión que se da en las poblaciones más vulnerables desde la primera infancia. Santos defiende:

En el caso de la EJA, entendemos que la poca percepción del estudiante adulto representa una distorsión preocupante, potencial creadora de impactos negativos en el proceso de efectucción del derecho a la educación para todas las personas, independientemente de la edad, puesto que el reconocimiento de las especificidades de sus sujetos, - potenciales y efectivos -y la atención a sus necesidades son recurrentemente señalados por participantes egresados de la modalidad como factores que motivan la permanencia y favorecen el éxito en la escolarización tardía (Santos, 2019, p. 60, apud. Santos 2001).

Por lo tanto, crear escuelas y vacantes para atender a este contingente de excluidos de la escolarización en la edad correspondiente es necesario, pero hasta hoy resulta no se ha hecho lo bastante. Es preciso que se creen mecanismos que combatan la evasión en la salas de aula de la EJA y los mismos deben ir más allá de la logística material para poder resucitar y rescatar la autoestima de su alumnado y el sentimiento de ser incluidos y acogidos fraternalmente. Su retorno a sala de aula viene determinado por mucha lucha, mucho coraje y, sobre todo, mucha esperanza, lo que se concretiza con su retorno a los estudios. Carvalho es enfático:

Cuando se observan las justificativas presentadas por los estudiantes, se puede apreciar que la mayoría de ellos desea, mismo con dificultades, romper con la insuficiencia de los estudios para conseguir ascender en la vida profesional. Ello lleva a la reflexión de la razón de la existencia de la EJA y de los actores sociales en ella insertos, individuos que trabajan, muchos de ellos, en ambientes hostiles y por largas horas, sin garantías laborales, muchas veces, y de noche frecuentan la escuela porque la ven como posibilidad de romper con las condiciones de incertezas de sus vidas deshumanas (Carvalho, 2020, p. 104)

La decisión de retomar los estudios no es una decisión fácil, principalmente para quien ya está lejos de la escuela hace mucho tiempo. Son innúmeros los desafíos y dificultades, como el cansancio de la jornada laboral, la falta de hábito en enfrentar un turno más, - en este caso la escuela -, los quehaceres de la casa, la oposición de los cónyuges y hasta de los hijos, la timidez por estar cercado de personas más jóvenes, la vergüenza por no haber concluido los estudios y los preconceptos oriundos de esa situación.

Por lo tanto, cuando la persona decide retomar sus estudios, lleva a la escuela todas esas angustias, incertezas y muchas expectativas que las cuales se fundamentan en una escuela que ya no existe más o que nunca haya existido tal vez, una escuela idealizada que se traducirá en alguna frustración. Todas esas circunstancias colaboran para que el alumno de la EJA se sienta tentado a desistir nuevamente. Por eso, este alumno debe ser estimulado a continuar sus estudios constantemente. Es necesario recordar que los alumnos de la EJA no poseen, en su mayoría, la percepción de que la exclusión a la que fueron sometidos es provocada por un sistema deshumano que marginaliza los más pobres y, específicamente, negros: “Los testimonios referentes a la primera interrupción de los estudios señalan invariablemente hacia una auto culpabilidad y nunca a una identificación de las causas de la interrupción en el interior de la propia escuela y/o en el sistema educacional y social” (Santos, 2003, p. 113). La mayor parte de esos alumnos, - por no comprender aun el funcionamiento de los mecanismos de exclusión -, traen consigo una carga enorme de auto culpabilidad en relación a sus evasiones escolares en el pasado.

Sin embargo, pasado algún tiempo, otros testimonios toman el lugar de aquellas primeras. La frustración inicial se transforma en satisfacción y esperanza para la mayor parte de los alumnos que consiguen superar los innúmeros obstáculos que les son impuestos para permanecer en la EJA. La lucha por la permanencia del alumno en la EJA es, también, la lucha por quebrar paradigmas que normalizan la exclusión, colocando el fracaso escolar solamente sobre el alumno que arca con las frustraciones oriundas de la evasión. Carvalho afirma:

Estas se encuentran arraigadas, entre otras, en mites relacionados al origen familiar de los estudiantes donde el analfabetismo o poca escolarización se

naturaliza y se perpetúa por generaciones, alimentado el ciclo del analfabetismo y/o la baja escolaridad, pobreza y marginalidad social, de los cuales la escuela no consigue muchas veces resolver. Esto se confirma con los testimonios de los propios estudiantes (Carvalho, 2020, p. 119).

Como se puede apreciar, el combate a la evasión escolar es, también, el combate a la exclusión perversa a la que esos alumnos son sometidos desde el primer ingreso a la escuela. Así, no basta sólo la elaboración y efectividad de nuevas leyes, sino acciones educativas que resulten, por un lado, en inversiones para la mejoría de los predios y equipamientos escolares para tornar la escuela agradable y acogedora, capacitación permanente de los profesores, una pedagogía humanista y crítica, volcada a la valorización del estudiante trabajador y que promueva su autonomía y aumente su lectura de mundo más allá de los muros de la escuela y por otro lado, un compromiso del alumno en asumir la escuela como un espacio público y, por lo tanto, suyo. Incorporar la educación de emancipación como un proceso continuo de construcción ciudadana, en el cual el alumno es el sujeto activo de la transformación de la realidad, es decir, con la urgencia que se practique una educación antirracista.

Una educación antirracista implica en entender que, como afirma Silva (2011a) las experiencias educativas entre los pueblos indígenas, quilombolas y habitante de otros territorios negros, el acceso al conocimiento no se da apenas por la inteligencia, sino por el cuerpo entero, libre de interdicciones, el físico, la inteligencia, los sentimientos, las emociones, la espiritualidad. Así, se enseña, se aprende y se descubre el mundo: “Cuerpos negros, blancos, indígenas, mestizos, enfermos, sanos, gordos, delgados, con deficiencias producen conocimientos distintos, todos igualmente humanos y, por eso, ricos en significados” (Silva, 2011a, p. 31). En tal sentido, Carvalho alerta:

Es imprescindible que, aparte de ampliar las inversiones en la modalidad, se creen, también, políticas públicas que garanticen e estos el cumplimiento del derecho, no apenas de matricularse, sino de dar continuidad a los estudios. Es fundamental que estos recursos sean utilizados para tratar la modalidad con seriedad, sin precarización, con inversiones consistentes y un nuevo ánimo a los profesores a través de la valorización profesional necesaria (Carvalho, 2020, p.11).

Por otro lado, para que esas acciones salgan del plano ideal y vengan al plano real, es necesario que la escuela conozca a fondo las bases culturales y sociales de los individuos marginalizados y excluidos que atiende, comprendiendo no apenas sus dificultades como también sus deseos y expectativas y su percepción de educación, estableciendo a partir de este conocimiento, una práctica pedagógica fundamentada en una relación dialógica horizontal. Aunque parezca redundante, es necesario afirmar que no bastan las garantías constitucionales de oferta de matrícula, si no hay políticas públicas que se empeñen en garantizar la permanencia de esos jóvenes ya adultos en la escuela. De esta forma, la EJA no puede continuar siendo vista como un atajo para la preparación más rápida de mano de obra para poder satisfacer los deseos del mercado, sin respetar la individualidad de cada uno en su tiempo de aprendizaje, lo que requiere una organización de espacio-tiempo en la estructura de la EJA, seguramente.

3.5 Los alumnos negros en la EJA

Hablar sobre la EJA es hablar de vivencias y especificidades de aquéllos que fueron expelidos del proceso de escolarización en la infancia o en el comienzo de la adolescencia o de aquéllos que no llegaron a frecuentar una sala de aula. Hablar de la EJA es hablar de ese gran contingente de jóvenes, hombres y mujeres excluidos e privados de sus derechos elementales. Según Gomes:

La Educación de Jóvenes y Adultos, EJA, tiene una historia mucho más tensa que la historia de la Educación Básica. En ella se cruzaron y se cruzan intereses menos consensuales que en la educación de la infancia y de la adolescencia, sobre todo, cuando los jóvenes y los adultos son trabajadores, pobres, negros, subempleados, oprimidos y excluidos. Pensar la realidad de la EJA hoy es pensar la realidad de los jóvenes y adultos excluidos (Gomes, 2005, p. 90).

Hablar de la EJA es, en última instancia, hablar de la invisibilidad y exclusión de las personas de piel oscura que componen la mayoría de los estudiantes de esta modalidad. En efecto, según Gomes:

Es necesario reconocer que la cuestión racial ya está presente en la EJA por medio de los sujetos que participan de las prácticas educativas volcadas a jóvenes y adultos pobres de nuestro país. Los negros y las negras son, en la mayoría de las veces, los principales sujetos de la EJA en Brasil. Sin embargo, esa fuerte presencia negra ha sido suficiente para garantizar la realización de un trabajo pedagógico y de una discusión seria y competente sobre la cuestión racial en la educación de jóvenes y adultos (Gomes, 2005, p.93).

La EJA precisa construirse en un espacio-tiempo de derechos y deseos de aprender y de enseñar, de placer y de convivencia para negros y no negros, conforme Passos (2005). Urge pensar en la realidad de jóvenes y adultos, en la mayoría negros que frecuentan las salas de aula de la EJA y que viven procesos de exclusión social, étnica y racial. En efecto:

En lo que se refiere a la escolarización, las desigualdades entre blancos y negros están relacionadas a múltiples factores, tales como renta familiar y acceso a bienes públicos. Las consecuencias de mayor envergadura para la población negra se traducen, entre otros factores, en menor frecuencia escolar (IPEA, 2014, p. 20).

Conforme datos del IPEA, las tasas de escolarización líquida de negros son significativamente inferiores a las de los blancos en la enseñanza media y superior. Lo mismo acontece para la cobertura escolar en la franja etaria de hasta 5 años de edad. Aunque las medidas preparatorias, como ley de cuotas étnicas, por ejemplo, instituidas durante los gobiernos de Luis Ignacio Lula da Silva y Dilma Rousseff hayan contribuido a la disminución de la distancia escolar entre la población negra y la población blanca, a pesar de que el porcentaje de jóvenes analfabetos ha disminuido con la reducción de las desigualdades raciales, el porcentaje más reciente de negros analfabetos entre 25 y 29 años es superior a aquél registrado de jóvenes blancos de la misma edad a diez años, según el mismo informe. Comparativamente, según la misma investigación, los jóvenes negros que no frecuentan la escuela presentan una escolaridad inferior a los jóvenes blancos en todas las franjas etarias. Analizando el período que se extiende entre 2001 y 2012, la investigación constató que la tasa de desocupación entre jóvenes negros aumentó:

Entre estos años, a pesar de la significativa caída de las tasas de desocupación, tanto de trabajadores blancos como de trabajadores negros, no se observa reducción de las desigualdades entre los dos grupos raciales, considerando las tasas globales. Si en algunas franjas etarias la diferencia entre las tasas de desocupación de negros y blancos no sufrió alteración (entre trabajadores de 22 a 29 años, la tasa de los negros permaneció 31% superior), en otros estratos hubo aumento de las desigualdades (entre los trabajadores de 45 a 60 años, la tasa de los negros pasó a ser 21% superior a la tasa de los blancos, razón que correspondía a 16% en 2001) (IPEA, 2014, p. 23).

Este estudio muestra, entre otras cosas, que existe una relación estrecha entre nivel de escolaridad y colocación en el mercado laboral. Por lo tanto, pensar la realidad de la EJA hoy, en las palabras de Gomes: “es pensar la realidad de jóvenes y adultos que viven procesos de exclusión social, étnica y racial” (Gomes, 2005, p. 90). Cavalleiro acota:

Por medio de los datos estadísticos brindados por el propio Estado, se puede observar la no realización de la igualdad entre los grupos raciales, especialmente entre los grupos poblacionales blancos y negros. La dinámica brasilera de las relaciones raciales materializa, en toda la sociedad, una lógica de segregación amparada en preconceptos y estereotipos raciales diseminados y fortalecidos por las más diversas instituciones sociales, entre ellas: la escuela, la iglesia y los medios de comunicación y la familia en especial (Cavalleiro, 2005, p.67).

Cavalleiro aun enfatiza:

Como resultado de esa educación discriminatoria y, consecuentemente, desigual, el bajo nivel de escolaridad de la población negra contribuye para mantener su exclusión del mercado laboral, agravada por las constantes e intensas reactualizaciones del mundo contemporáneo. Debe añadirse a esto el hecho de que los procesos de selección operan, a veces, con la intervención de la mentalidad racista. Valores negativos, como inadecuación, son atribuidos a personas negras, descalificándolas para obtener los puestos de trabajo más elevados (Cavalleiro, 2005, p. 70).

Es perceptible que las chicas y chicos negros les es ofrecida una escuela que no los contempla de hecho, puesto que las orientaciones sociales, sus símbolos y modelos vehiculados, sobre todo, en los libros didácticos, son hechos a partir de un molde europeo. Como si estas condiciones no fuesen pocas, las escuelas destinadas a las personas más pobres, en su mayoría negras, son exactamente precarias en todos los sentidos. Así, los contingentes poblacionales negros y empobrecidos son expuestos a una enseñanza de baja calidad y, por lo tanto, que reproduce y amplía desigualdades. Esa desigualdad y su perpetuación a lo largo de la trayectoria de aquéllos que todavía insisten en no desistir y de aquéllos que, cuando son forzados a abandonar la escuela, retornan más tarde a través de la EJA, los deja siempre en desventaja en los más diversos aspectos de la vida. Passos (2005) observa que esa situación de desigualdad y exclusión viene siendo denunciada a décadas por estudiosos de la temática racial

Passos defiende que:

Esas denuncias se basan en estudios que analizan los libros didácticos utilizados en escuelas brasileras, los datos repasados por el IBGE/PNAD, las observaciones empíricas del tratamiento dispensado a las niñas negras en la escuela, los contenidos vehiculados en los programas de enseñanza, la relación profesor-alumno, los números del fracaso escolar. De esa manera, queda cada vez más difícil negar que el sistema educacional brasilerero es excluyente. Del mismo modo, esos estudios no dejan dudas de que la desigualdad económica y la mala distribución de renta tienen sus raíces en el racismo y en la discriminación racial (Passos, 2005. P. 168).

La discriminación racial, - que es constantemente negada -, tienen en la escuela, iniciando en la educación infantil, una de sus más preponderantes formas de expresión como fue visto en los estudios de Cavalleiro (2005) citados en el comienzo de este capítulo. De hecho, el racismo como tal pase a ser producto de un proceso de naturalización, el mismo no puede ser visto como natural. El racismo que estructura la sociedad fue siendo construido a lo largo de un proceso histórico con el direccionamiento de diferentes instituciones sociales, incluyendo la escuela, bajo principios racistas. La escuela, aun presentando un discurso inclusivo, en la práctica, reproduce el sentido común

formador de la sociedad, negando espacios de visibilidad a los diferentes, a los no blancos. Valverde y Stocco subrayan:

Aparte de esto, cabe resaltar que la aun frecuente invisibilidad de la población negra en los libros didácticos o su presencia deshumanizada y tornada exótica, por veces, asociada exclusivamente a la esclavitud, maximizando las elaboraciones negativas en torno de los niños y jóvenes identificados con estas imágenes (Valverde y Stocco, 2013, p. 153).

Al negar las prácticas discriminatorias t racistas en el ámbito escolar, se atribuye la culpa al fracaso escolar de los niños y jóvenes negros a las condiciones de las familias, a las dificultades económicas por las que muchas de esas familias son expuestas, pero sin identificar las causas de esas dificultades y a la necesidad de colocar los niños en el mercado laboral precozmente, para ayudar en el sustento de sus familias, por ejemplo. La escuela no solo refuta el diálogo con fundamento críticos como muchas veces normatiza esas situaciones, imponiendo a los discentes, en especial los más vulnerables, la “educación para el trabajo”. El peso de la pertenencia étnico racial de esos alumnos y sus consecuencias sociales son completamente ignorados, lo que contribuye para que muchos dejen la escuela en el comienzo de la formación. Para muchos de esos niños, algún tiempo después, la EJA se constituye en la única posibilidad de escolarización básica y a la posibilidad de acceso a una vida menos sufrida. “Es a partir del aumento de la concepción y de la práctica de la EJA, comprendiéndola en su dinámica conflictiva en el contexto de los procesos y construcciones históricas y culturales que encontraremos espacio para una reflexión proficua entre la EJA y la cuestión racial” (Gomes, 2005, p. 89). Gomes señala con esa observación, la necesidad de comprender los alumnos de la EJA como sujetos socioculturales en un historial de vida constituido de semejanzas y particularidades, lo que lleva a una comprensión:

Las formas como los jóvenes y los adultos negros (as) y blancos (as) se relacionan con su pertenencia étnica y racial son diversas y relacionadas a las representaciones sobre el negro, vividas y aprendidas en la cultura, en los espacios familiares, en la infancia, en la adolescencia y en los procesos educativos que se dan dentro y fuera de la escuela (Gomes, 2005, p. 89).

La preocupación con la escolarización de las personas de piel oscura en Brasil no es de hoy. Desde el II Imperio, según relatos de Cruz (2005), ya había iniciativas de los propios negros en alfabetizarse, en insertarse en el mundo letrado. Sin embargo:

Los mecanismos del Estado brasileiro que impidieron el acceso a la instrucción pública de los negros durante el Imperio, se dieron a nivel legislativo cuando se prohibió el esclavo, y en algunos casos el propio negro liberto, de frecuentar la escuela pública, y en nivel práctico cuando, mismo garantizando el derecho de los libres de estudiar no hubo condiciones materiales para la realización plena de derecho (Cruz, 2005, p. 29).

Cruz (2005) aun informa sobre algunas iniciativas de escolarización de la población negra a partir de la segunda mitad del siglo XIX, como el Colegio Perseverancia o Cesarino, primer colegio femenino fundado en Campinas, en el año 1860 y el Colegio São Benedito, creado en Campinas en 1902 para alfabetizar los hijos de los hombres de color de la ciudad o aulas públicas ofrecidas por la hermandad de São Benedito hasta 1821, en São Luis de Maranhão. O la Escuela Primaria en el Club Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), la Escuela de Ferroviarios de Santa Maria, en Rio Grande do Sul, y la promoción de cursos de alfabetización, de curso primario regular y de un curso preparatorio para ingreso a la enseñanza media creado por el Frente Negro Brasileiro en São Paulo. Hay también registros de una escuela en el Quilombo de la Estancia Lagoa-Amarela, en Chapadinha, en el Estado de Maranhão, creada por el Negro Cosme. Cruz comenta:

Sobre la escuela del Quilombo Estancia Lagoa-Amarela, nos informaron en el Archivo Público del Estado de Maranhão de que hay precaria existencia de fuentes sobre el asunto, una vez que ese quilombo tuvo una existencia limitada a dos años, siendo posteriormente diezmados todos sus habitantes durante la Guerra de los Balaios (Cruz, 2005, p. 28).

Gomes (2005) también trae referencias a las primeras iniciativas educacionales volcadas a la población negra de São Paulo, como los cursos diurnos y nocturnos

ofrecidos por la Hermandad de Nuestra Señora del Rosario, o de la escuela mantenida por el Club 13 de mayo de los hombres negros que, aparte de ofrecer cursos a los hijos de los asociados, también cuidaba de la alfabetización de los trabajadores durante el período nocturno. Lo que queda claro en esos dos últimos ejemplos es la preocupación con la alfabetización de adultos, hecho que se tornó constante durante este período pos-abolición de la esclavitud hasta el final de la primera república. A pesar de esas y de algunas otras iniciativas, la escolarización de los negros fue siempre obstaculizada con el argumento de que los negros serían incapaces de adecuarse a la enseñanza formal de las escuelas oficiales y, así, obtener éxito en sus estudios. No obstante, ejemplos de algunos intelectuales negros - que de una forma u otra consiguieron romper con esa interdicción -, se colocan en oposición a esa idea. De esta forma, lo que se concluye a partir de esas informaciones es que, históricamente, el espacio escolar formal siempre ejerce en relación al negro una doble función: vehículo de ascensión social e instrumento de discriminación. De este modo, cuando se estudia la educación brasilera en tiempos de exclusión y desigualdades sociales, inevitablemente el punto crítico siempre será la cuestión racial. La escuela, así como otras instituciones, son marcadas por las disputas de poder y, también, por las imposiciones de los pensamientos hegemónicos de la sociedad a la que pertenecen. Almeida defiende que:

Las instituciones son apenas la materialización de una estructura social o de un modo de socialización que tiene el racismo como uno de sus componentes orgánicos. Dicho de modo directo: las instituciones son racistas porque la sociedad es racista (Almeida, 2019, p. 47).

Almeida va más allá cuando explica que: “el racismo constituye todo un complejo imaginario social que a todo momento es forzado por los medios de comunicación, por la industria cultural y por el sistema educacional” (Almeida, 2019, p. 65). A su vez, Gomes (2005) alude que es equivocada la idea universalista de que la priorización del enfoque socioeconómico alcanzaría a todos los jóvenes y adultos igualitariamente, independiente de cuestiones de género, diferencias culturales y, sobre todo, de cuestiones étnico raciales, tornando esas cuestiones, casi insignificantes, ante la desigualdad económica. Sin embargo, Gomes aun advierte que:

La historia nos ha demostrado que la realidad de los negros y blancos en Brasil es muy diversa, compleja y desigual. La concepción universalista de políticas educacionales y de prácticas educativas no alcanza la realidad específica de los negros en tiempos de exclusión y ni da cuenta de comprender lo que significa ser joven y adulto negro(a), trabajador(a) o desempleado(a) en este país (Gomes, 2005, p. 97).

Políticas públicas universalizadoras son necesarias, pero no es preciso problematizarlas, sino entender que las mismas no alcanzan ni contemplan a todos igualmente, de la misma forma. Urge comprender que algunos grupos no son enteramente contemplados por tales iniciativas, principalmente los negros, en una sociedad en la cual la cual la piel clara es un patrimonio cultural. Almeida explica que ser blanco o ser negro son construcciones sociales producidas por el racismo:

Así como el privilegio hace de alguien blanco, son las desventajas sociales y las circunstancias históricas y culturales no solamente el color de la piel o formato del rostro que hacen de alguien negro. Características físicas o prácticas culturales son apenas dispositivos materiales de clasificación real que hacen incidir el mecanismo de distribución de privilegio y de desventajas políticas, económicas y efectivas (Almeida, 2019, p. 77).

La superación de la permanencia del racismo en la escuela pasa por la revisión de los materiales ofrecidos al alumnado, como observa Cavalleiro:

Aspectos del cotidiano escolar como currículo, material didáctico y relaciones interpersonales son hostiles y limitadores del aprendizaje para los(as) alumnos(as) negros(as). En esos espacios, las ocurrencias de tratamientos diferenciados pueden conducir directa o indirectamente a la exclusión de los mismos de la escuela o para los que permanecen a la construcción de un sentimiento de inadecuación al sistema escolar e inferioridad racial (Cavalleiro, 2005, p. 69).

Como ejemplo de lo que afirma Cavalleiro, el periódico “A Folha de São Paulo” en su edición de 12 de mayo de 2003, en el mismo año de la publicación de la ley

10.693/03, en la víspera del día de conmemoración de la abolición de la esclavitud en Brasil, trajo una materia divulgando que el gobierno de Brasilia, a pedido del senador de la república Paulo Paim del PT, mandó recoger de las escuelas públicas el libro “Banzo, tronco e senzala”. El título alude al sentimiento de tristeza y nostalgia de la tierra natal de los negros, *banzo*; al madero de tormento y humillación donde eran amarrados los negros para ser castigados, *tronco*; y a los alojamientos precarios e inmundos construidos al lado de las estancias, reservados a los negros esclavos. De acuerdo con el periódico:

El libro “Banzo, tronco e senzala” está prohibido en la red pública del distrito Federal por orden del gobernador Joaquim Roriz que acató el pedido del senador Paulo Paim (PT/RS). “Ese libro trata la comunidad negra como monos o muertos vivos” protestó Paim al mostrar a Roriz un ejemplar de la obra escrita por Elzi Nascimento y Elzita Melo Quinta, por la editora Harbra y con ilustraciones de Negreiros (Sato, 2003).



En efecto, una mirada con atención y detenimiento permitirá descubrir la intencionalidad del ilustrador de mostrar a los negros con aspecto y apariencia simiescos. Ya, las imágenes son de la capa y de una ilustración del interior del referido libro que en el comienzo de su narrativa dice: “Aprisionarlos no era difícil, principalmente después que los traficantes pasaron a contar con el auxilio de *negros traidores* que prendían

elementos de *su propia raza* (Nascimento y Quinta, 1999, p. 9). Glifos del autor de la tesis.

Como afirma Gomes (2005) durante la historia de Brasil, las diferencias han sido transformadas en desigualdades y éstas, incrustadas en la estructura de la sociedad, pasan a ser encarnadas como naturales. Es necesario y urgente desnaturalizar las desigualdades, lo que exige un cambio radical de paradigmas. Como bien defiende Freire:

Es de ahí que la transformación radical del sistema educacional heredado del colonizador exija un esfuerzo interestructural, es decir, un trabajo de transformación a nivel de la infraestructura y una acción simultánea a nivel de la ideología. La organización de modo de producción y el comprometimiento crítico de los trabajadores en una forma distinta de educación, en que más que “adiestrados” para producir, sean llamados a entender el propio proceso de trabajo (Freire, 1978, p.18).

Por lo tanto, discutir EJA u cuestiones raciales es tomar una posición para comprender la complejidad y el desafío que significa ser negro o negra en la sociedad brasileira, entender la construcción social de la negritud en el contexto de enfrentamiento a las relaciones de poder y dominación. No basta levantar discusiones sobre las diferencias culturales y sociales y sobre los procesos de resistencia de las poblaciones negras, sino conocer el génesis, el origen de esas diferencias, entender su funcionamiento como mecanismo de distinción social y establecimiento y/o negación de privilegios. Es preciso comprender el lugar del recorte étnico cultural y sus complejidades dentro de la sociedad brasileira.

4 ANALIZANDO LOS LIBROS DIDÁCTICOS

4.1 Qué es un libro didáctico

El libro didáctico hace parte de la memoria cultural escolar de muchas generaciones, poseyendo relevancia para los estudiantes en diversas etapas de la enseñanza, como mediador y, muchas veces, único portador de conocimiento, mismo con los avances de la tecnología de la información de los días de hoy. En muchos casos, es el único libro con el cual el estudiante entrará en contacto: “Para la gran mayoría de los alumnos de las escuelas brasileiras, el primero y, quizás único contacto con textos literarios, se da por medio del libro didáctico, en especial si consideramos la ausencia de inversión del poder público en bibliotecas y el precio de los libros en el mercado” (Grijó y Paulino, 2005, p. 109). Por tanto, el libro didáctico aun es uno de los instrumentos de aprendizaje más usado y, en muchos casos, el único usado en sala de aula en la enseñanza fundamental, cuando los alumnos no tienen contacto con otros materiales e informaciones de otras fuentes, como acceso a la internet, libros paradidácticos, juegos educativos, mapas, loza digital entre otros. Este problema de la falta de acceso a los libros de lectura venía siendo sanado por la distribución de libros de lectura en todo Brasil, por medio del PNBE, Plan Nacional Biblioteca en la Escuela, promovido por la FNDE, Fondo nacional de Desarrollo de la Educación: “Esa distribución ocurre de la siguiente forma: en los años pares, son distribuidos libros a las escuelas de educación infantil, años iniciales de la enseñanza fundamental y educación de jóvenes y adultos

ya en los años impares, la distribución ocurre en las escuelas para años finales de la enseñanza fundamental y enseñanza media” (MEC/FNDE, 2014). Por estos programas,

el profesor elegía las obras y el gobierno compraba y distribuía los libros en las escuelas, pero el FNDE sufrió un corte presupuestal durante el gobierno Bolsonaro, 2019 – 2022, afectando el PNBE. Sin embargo, la distribución de los libros didácticos continúa por medio del PNLD, Programa Nacional del Libro Didáctico. Según Matos (2012), fueron tres los momentos de la trayectoria de las políticas públicas volcadas a la evaluación, regulación y distribución de libros didácticos en Brasil:

El primero aun en el siglo XIX, con la creación de la Comisión de Instrucción pública, responsable por elaborar proyectos de ley que, a pesar del corto tiempo de existencia, cerca de seis meses, se proponía ser instrumentos de promoción de fundamentos de nacionalidad brasilera a través de la educación; segundo momento, ya en el siglo XX, marcado por la creación de tres comisiones, como señaló Tania Regina de Luca, la Comisión Nacional del Libro Infantil (1936); la Comisión Nacional del Libro de Enseñanza Primaria (1938); y la Comisión Nacional del Libro Didáctico (1938), creadas en la gestión del ministro Gustavo Capanema en medio de la implantación del Nuevo Estado, y por fin, el tercer momento, con la creación en 1985, ya en el final del Gobierno Militar, del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) (Matos, 2012, p. 51).

La creación del Programa nacional del Libro Didáctico, trajo cambios significativos, como la garantía del criterio de elección del libro de los docentes; la reutilización del libro por otros alumnos en años posteriores, habiendo como consecuencia la eliminación del libro descartable (consumible); el perfeccionamiento de las especificidades técnicas para su producción, buscando mayor durabilidad y facilitando la implantación de bancos de libros didácticos, la extensión de la oferta a los alumnos de todos los años iniciales de la enseñanza fundamental de las escuelas públicas y comunitarias; la adquisición con recursos del gobierno federal, con el fin de la participación financiera de los estados, con la distribución gratuita en las escuelas públicas. La elección del libro didáctico ocurre cada tres años. Las editoras envían muestras de libros a las escuelas para ser sometidas al análisis de los profesores, según las materias que administran, contenidos curriculares y metodologías para más tarde decidir. El Ministerio de Educación, MEC, divulga la lista de evaluación con las respectivas puntuaciones de cada obra, después de analizadas por el equipo técnico para

que el profesor pueda tener una mejor referencia, con mayor seguridad sobre la calidad e idoneidad pedagógica de cada colección enviada. Circe Bittencourt (2005) señala que en el momento de la elección del libro didáctico, e preciso estar atento a los tres aspectos: la forma; el contenido y la propuesta pedagógica. También, el libro didáctico por ser un producto comercial requiere cuidados técnicos y pedagógicos en su elección. Bittencourt afirma:

El libro didáctico es un producto de la industria cultural, con una materialidad característica y un proceso de elaboración diferente de otros libros. Como mercadería, se inserta en la lógica de la venta y requiere definiciones sobre precio y formas de consumo. Se trata de libro cuyo destinatario principal es el profesor, sujeto que decide sobre su compra y formas de uso. El alumno, a quien está dirigido, se caracteriza por ser su consumidor compulsorio (Bittencourt, 2005, 311).

Es necesario estar atento a los aspectos ideológicos contenidos en el libro tanto en los textos como en las ilustraciones. Nosella (1981) ya alertaba sobre esos aspectos subliminales contenidos en muchos libros escolares. Por ejemplo, cuando se trata de trabajar conceptos como familia o clases sociales, algunos libros traen distorsiones como valorización de la familia patriarcal monogámica donde el padre es el proveedor, el núcleo familiar compuesto por padre, madre e hijos, generalmente un chico y una chica, generalmente blancos, todos viven en casas confortables y los hombres tienen carreras bien sucedidas. Mismo los más pobres, continua Nosella (1981), cuando aparecen en los libros son felices en su modo de vida, no relativizando nunca la injusta concentración de renta de unos en detrimento de otros. Cuando se aborda el asunto de preconceito racial, la situación se torna más crítica. Por eso, el docente debe estar muy atento sobre lo que el libro trae y, mucho más, sobre lo que no trae. Para auxiliar en este trabajo, el MEC ofrece en su portal, la Guía del Libro Didáctico que trae la evaluación anual de las obras didácticas hechas por su equipo técnico. Sin embargo, a partir de 2021, el actual gobierno cambió las reglas y la selección pasó a ser prerrogativa de las secretarías de educación y no más de las escuelas y profesores. También abrió la posibilidad para que los municipios y estados comprasen sistemas de enseñanza prontos, lo que interferirá en el trabajo docente, limitando la libertad de cátedra, al mismo tiempo que el equipo evaluador de

libros a ser adoptados, antes era compuesta por docentes de universidades públicas especialistas en libros didácticos, a partir de nuevas reglas, cualquier sector educacional, incluyendo los sistemas de enseñanza, podrán indicar miembros para componer el equipo evaluador, lo que garantiza que sus materiales sean evaluados positivamente para compra, independiente de su cualidad pedagógica. Annunziato y Vasconcellos sugieren:

Lo que puede suceder: existe la preocupación de que las escuelas pierdan la posibilidad de elegir lo que hallen más convenientes para su realidad. Por otro lado, las nuevas reglas pueden fortalecer el mercado editorial de sistemas de enseñanza que podrán ser adquiridos por los municipios a través del PNLD. “así aumenta el control sobre el trabajo del profesor que se ve obligado a seguir un argumento sin brechas para adaptaciones” argumenta Circe Bittencourt, docente de la USP e crítica de ese tipo de material (Annunziato y Vasconcellos, 2021, p. XX).

Sobre las alteraciones en el PNLD, Leher señala:

Pautas y prácticas como imposición de métodos de alfabetización, la posibilidad de uso de vouchers, alteraciones en los editales de compra de libros didácticos, permitiendo publicidad y simplificando el rigor científico, el incumplimiento de la práctica consuetudinaria de nominación de rectores elegidos por sus comunidades, entre otros exigen frentes en defensa de la educación pública muchos más amplias y capilarizadas en los sectores democráticos de la sociedad (Leher, 2019, p. 15).

Leher revela lo que está en juego en la política educacional del actual gobierno Bolsonaro sobre los libros didácticos, en especial, en relación al trabajo del docente en sala de aula y el compromiso de estos profesores y de toda la sociedad en defensa de la escuela pública laica, democrática y antirracista:

La defensa de la escuela pública, laica, gratuita, comprometida con el conocimiento científico, la libertad de cátedra, el fortalecimiento de las políticas de cuotas, el compromiso con un real universalismo en que entren todos los

rostros, las prácticas antirracistas y contra las discriminaciones estarán en la pauta del día, bajo riesgo de pesadas derrotas civilizatorias. Ya fue destacada la existencia de nichos en el gobierno que, aunque periféricos en relación al bloque en el poder, podrán avanzar en sus pautas, en virtud de las conexiones entre sus sectores y el bloque en el poder que no dudará en hacer alianzas para posibilitar las reformas (Leher, ídem).

4.2 El libro didáctico: una breve historia

El origen del libro didáctico se remonta a los tiempos anteriores a la invención de la prensa, en el fin del siglo XV. Inicialmente, los libros eran escritos y reproducidos por el proceso manual de escrita, con el objetivo estricto de la lectura y la información de la cultura local. En efecto, Araujo sostiene:

Durante la antigüedad, la primera forma encontrada para gravar el conocimiento fue escribiéndolo en la piedra o tablas de arcilla. Más tarde, surgieron los *khartés* que eran cilindros de hojas de papiro, fáciles de transportar. La innovación siguiente fue el pergamino, que en poco tiempo sustituyó al papiro. El pergamino era hecho con pieles de animales (oveja, cordero, carnero, cabra) y en él, era posible escribir con mayor facilidad (Araújo, 2012, no paginado).

Araújo (2012) relata que: “el libro como conocemos hoy, surgió en el Occidente hacia el siglo II D.C., fruto de una revolución que representó la sustitución del Volumen por el Codex” (Araújo, 2012, no paginado). El Codex es lo más parecido con el modelo de nuestro libro actual, formado por hojas escritas en ambos lados, dobladas y atadas a lo largo del pliegue y protegidas por una capa. Podía ser formado por hojas de papiro o pieles de animales costuradas. En la época en que los libros eran raros, los propios estudiantes universitarios europeos producían sus cuadernos de textos, como relata Figueira (2021). Araújo (2012) contribuye informando que algunos autores sugieren que el libro didáctico surgió en el siglo XIX, como complemento a las enseñanzas que no constaban en la Biblia, hasta entonces, el único libro aceptado por las comunidades y usado en las escuelas europeas. Ya otros autores, continúa Araújo (2012), sostienen que

el libro didáctico siempre hizo parte de la cultura escolar, mismo antes de la invención de la prensa.

Su origen está en la cultura escolar, mismo antes de la invención de la prensa en el final del siglo XV. En la época en que los libros eran raros, los propios estudiantes universitarios europeos producían sus cuadernos de textos. Con la prensa, los libros se tornaron los primeros productos hechos en serie y, a lo largo del tiempo, la concepción del libro como “fiel depositario de las verdades científicas universales” se fue consolidando (Gatti Junior, 2004, p. 36, apud Araújo, 2012, no paginado).

Figueira alerta que: “Con el advenimiento del proceso mecánico de impresión, se amplió su utilidad y pasó a servir como material pedagógico de apoyo a la transmisión de contenidos escolares, como también de inculcación de ideologías cristianas y políticas” (Figueira, 2021, p. 65 – 66). En Brasil, los primeros libros didácticos remontan a la llegada de la familia real portuguesa en 1808, cuando fueron producidos algunos libros para usar en el nuevo territorio según Bittencourt (2012), en los colegios de educación secundaria de algunas capitales de provincias y en pocas escuelas de primeras letras:

La Prensa Regia, la primera tipográfica instalada en Brasil luego de la llegada de la Familia Real Portuguesa en 1808, se dedicó a traducir algunas obras para los alumnos de la Escuela Militar de Rio de Janeiro. Eran libros basados en conceptuados profesores notadamente franceses y abordaban disciplinas como aritmética, geografía, química, física e historia natural (Bittencourt, 2012, p. 5).

Bittencourt (1993) explica que los programas curriculares y los libros didácticos fueron siendo producidos concomitantemente. Así, la historia del libro didáctico y de la disciplina están intrínsecamente relacionados. A la disciplina de Historia de Brasil tiene su origen en la Historia sagrada Cristiana. Bittencourt señala que, en propuesta debatida en la Asamblea de Diputados de 1827:

Previo creación de una escuela especial de nivel medio, el Colegio de Bellas Artes, existiría una enseñanza de historia subdividida en Historia General Profana,

Historia Sagrada, e Historia del Imperio de Brasil. El estudio de Historia era concebido así con nítidas separaciones entre una Historia Sagrada con su tiempo determinado por designios divinos y otra Historia profana o civil, con marcos temporales definidos por el Estado, con dataciones organizadas por una secuencia cronológica (Bittencourt, 1993, p. 139).

Por lo tanto, según Bittencourt (1993), la Historia general de la Humanidad, profana que tuvo que convivir con la Historia Sagrada en el currículo escolar durante buena parte del siglo XIX. De esta forma, el currículo de Historia y, por consiguiente, los libros didácticos de Historia en Brasil, estuvieron desde su origen, vinculados a las ideas de las clases dominantes, caracterizándose por su índole excluyente, entendiendo que al proponer una historia sagrada cristiana, determinaban una idea unilateral de Dios, de sagrado. Sodré explica:

Hay apenas un Dios, no semejante a los humanos, irrepresentable, aprehensible apenas como razón o ley universal. Así, permanece hoy el Dios cristiano. (...) el arkhé afrobrasileño es diferente. (...) El uno, entendido como plenitud, es fuente de tedio y morosidade; todo trabajo creador equivale a una diversificación. Por eso, Olodumaré, principio indiferenciado, se divide primero en dos, multiplicándose en seguida para creación de las divinidades, los oriyas (Sodré, 2015, p. 198 – 200).

Sodré acota:

De este modo, la existencia humana en una cultura de Arkhé, aquella que ritualiza origen y destino, transcurre en dos planos: el de la vida como existencia puramente humana y el de la vida como contacto transhumano, la divinidad, el cosmos. En esa existencia, todos los elementos son comunes, humanos, vegetales, minerales, líquidos, todo lo que está en la naturaleza es dotado de forma propia y proviene de una misma fuente, el cosmos (Sodré, 2015, p. 202).

Esta breve cronología es importante para entender los mecanismos de interdicción impuestos por las clases dominantes sobre las demás y que tratan de perpetuar aun hoy, manifestados en la idea de un pensamiento único que no contemple la diversidad.

Añádase a esta discusión el hecho de que, según Bittencourt (2005), la enseñanza de la Historia religiosa hacía parte de la doctrina religiosa, permaneciendo en los planes de enseñanza de muchas escuelas públicas, mismo después de la proclamación de la república y de la separación entre Iglesia Católica y Estado. La doctrina religiosa influyó directamente la enseñanza de Historia de Brasil. En efecto:

La moral cívica se vinculaba entonces a una moral religiosa. Esta predominaba en los textos escolares, siendo común la utilización de lecciones con historias sobre la vida de santos, personajes que servían como ejemplo de carácter, de moral y de fe y se tornaban muchas veces verdaderos héroes del martirio (Bittencourt, 2005, p. 62).

Bittencourt prosigue:

Los estudios de Historia de la patria eran optativos, aunque siempre apareciesen en las instrucciones que los inspectores brindaban a los profesores, y seguían los mismos principios de las enseñanzas de la Historia Sagrada, por las narrativas de la vida y de las hazañas de los grandes personajes de la vida pública, seleccionados como ejemplo de moral para las generaciones futuras (Bittencourt, ídem).

A partir de 1822, con la independencia de Brasil, fueron surgiendo, según relata Bittencourt (2012), otras editoras, en su mayoría de propiedad de portugueses o franceses y que, debido a la dificultad en importar tinta y papel, imprimían sus libros didácticos en Europa. Mariano comenta en tal sentido:

En ese sentido, los primeros libros didácticos utilizados en Brasil en el siglo XIX, vinieron de Europa, especialmente de Francia, donde fueron producidos con el objetivo de sistematizar y controlar la enseñanza y el aprendizaje de los educandos. A partir de las propuestas colocadas en pauta por la Revolución Francesa, la educación escolar pasó por innúmeras discusiones, objetivando la propagación de una enseñanza unificada, asentada en una cultura universal que estaría presente en los compendios escolares, en las propuestas pedagógicas y en los currículos a ser seguidos (Mariano, 2006, p. 27).

Esos libros eran traducciones de compendios franceses, pero más tarde, surgieron los autores nacionales, en su mayoría, oriundos del Imperial Colegio de Don Pedro II, inaugurado en 1838, durante el período de la Regencia. Mathias (2011) señala que el Imperial Colegio de Don Pedro II fue inaugurado en el mismo año del Instituto Histórico y Geográfico, IHGB, cuyos miembros se turnaban, aleccionando en el afamado colegio donde los hijos de la corte de Rio de Janeiro eran educados. Mathias comenta:

La historia enseñada era la historia exclusiva de la elite blanca, volcada a Europa y para el mestizaje de la raza brasileira. Al servicio de esa historia, se ponía un currículo humanístico, signo propio de la elite. Temáticamente, se instruía acerca del descubrimiento de Brasil y del proceso de independencia del mismo (Mathias, 2001, p. 42).

Sobre la visión histórica de Brasil del IHGB, Mariano expresa:

En el proyecto del IHGB, prevalecía una visión de que los indios podrían ser rescatados de su “estado de barbarie” y traídos a la “civilización”. Proyecto ese, idealizado por el naturalista alemán Karl Friedrich Philipp von Martius (1794 – 1868), vencedor del concurso Cómo escribir la Historia de Brasil, propuesto por el IHGB en 1844. Marthius defendía la tesis de que el país estaba compuesto por “tres razas”: el blanco civilizado; el indio que podría ascender a la civilización; y el negro incivilizable (Mariano, 2006, p. 52).

El periodista francés Perre Plancher, como relata Schmidt (2021), inauguró esa fase de los libros producidos en Brasil, con dos títulos, ambos publicados en 1827: “Compendio científico para la mocedad brasileira destinado al uso de las escuelas de los dos sexos”, e “Instrucción útil para todas las clases, extraída de la Sagrada Escritura para uso de la mocedad”. Bittencourt resalta:

La nacionalización de los libros didácticos puede ser percibida no apenas por el contenido, sino también por la forma como pasaron a ser producidos. Las nuevas técnicas de confección de libros eran rápidamente incorporadas por los editores

que podían perfeccionar especialmente, aspectos relativos a la ilustración, por ejemplo, un aspecto fundamental en los libros escolares (Bittercourt, 2012, p. 7).

Bittencourt (1993) señala que a partir de la segunda mitad del siglo XIX, la preocupación con los temas educacionales se intensificó, realizándose reformas curriculares en las escuelas secundarias y elementales. El autor describe:

Los proyectos educacionales de este período fueron, sin embargo, marcados por la acción del grupo conservador fluminense originario de importantes familias productoras de café, empeñado en el mantenimiento de la esclavitud. En la esfera educacional, valorizaban la instrucción concibiéndola como medio de mantenimiento de privilegios, como forma de ilustrar partes seleccionadas de la población (Bittencourt, 1993, p. 142).

Sobre esta cuestión, Sodré explica: “En una sociedad sin proyecto de igualdad democrática, volcada a la producción de elites muy poderosas y de diferentes muy inferiorizados, es fácil de entender el empeño pequeño burgués en mantenerse lo más distante posible de la identificación africana” (Sodré, 2015, p. 94 – 95). Por estos datos es posible observar que el proyecto de educación que se diseñaba a mediados del siglo XIX era un proyecto de exclusión e interdicción, por lo tanto, un proyecto de educación racista como se puede ver en la medida en que este proceso se desenvuelve. Influenciado por el historiador alemán Leopold Von Ranke y en la escuela metódica francesa que defendía la supremacía de los hechos políticos, militares y diplomáticos, al mismo tiempo en que, según Mathías (2011) negaban la teología histórica de Bossuet y la filosofía histórica de Hegel, Francisco Adolfo de Varnhagen, vizconde de Porto Seguro, miembro del IHGB, escribió en la década de 1850 su “Historia General de Brasil”: “teniendo como orientación general el texto del alemán Karlo Von Martius, intitulado “Cómo se debe escribir la historia de Brasil”, de 1847. Se lanzaba, entonces, el texto fundador de la identidad brasilera y de los rumbos a ser seguidos por la nación” (Mathias 2011, p. 43). Mariano señala:

Es interesante destacar la visión del mayor representante del pensamiento histórico del siglo XIX en Brasil, Francisco Adolfo de Varnhagen (1819 – 1878) que, en

líneas generales, siguió el modelo propuesto por Martius para la temática indígena, dedicando varias páginas de su obra “Historia General de Brasil” (1854 – 1857) a temas como guerra, trabajo, organización social, lengua y religión. Sin embargo, la imagen de los indios fue delineada de forma negativa y decadente: eran *bárbaros, violentos, infieles, inmorales*, debiendo representar un antimodelo de Brasil, es decir, el modelo de un pasado que no debería servir de ejemplo a las generaciones futuras. Varnhagen buscaba una identificación portuguesa, blanca y elitista en la construcción de la historia de Brasil (Mariano, 2006, p. 53).

Ya sobre el modo de actuar de los colonizadores portugueses en Brasil en relación a los indígenas, Varnhagen escribió:

Fue la experiencia y no el libre albedrío ni la tiranía que enseñó el verdadero modo de tratar los bárbaros, imponiéndoles a la fuerza la necesaria tutela para aceptar el cristianismo y adaptar hábitos civilizados; comenzando por los de alguna resignación y caridad, haciéndose moralmente mejores, aprovechándose de más bienes, incluyendo los de la tranquilidad de espíritu y de seguridad individual, a la sombra de leyes protectoras (Varnhagen, 1877, p. 213).

Sobre la esclavitud de los africanos, se encuentran en Varnhagen los pilares de algunas ideas que se desarrollaron años más tarde, algunas apenas después de 1930. Varnhagen (1877) justifica la esclavitud de los negros primeramente reportando a ejemplos de la esclavitud en las sagradas escrituras: “El principio de la esclavitud fue antiguamente admitido por todos los pueblos, todavía los reconocen algunas naciones de Europa, y hasta lo tolera el Evangelio (Varnhagen, op. Cit. p. 218). En la misma página, afirma que la esclavitud fue la continuación de las guerras religiosas anteriormente trabadas contra los moros. Entonces, ya anticipándose a la constitución del mito de las tres razas, Varnhagen escribe que: “como la colonización africana, distinta principalmente por su color, vino a tener gran entrada en Brasil y que se puede considerar hoy como uno de los tres elementos de su población” (Varnhagen, op. Cit. p. 220). El autor continúa anticipándose a la teoría del blanqueamiento de la población brasileira:

Juzgábamos nuestro deber consagrar algunas líneas en este lugar para tratar el origen de esta gente, a cuyo vigoroso brazo debe Brasil, principalmente en los trabajos de fabricación de azúcar y modernamente los de la cultura del café; pero hacemos votos para que llegue el día en que los colores de tal modo se combinen y que vengán a desaparecer totalmente en nuestro pueblo los característicos del origen africano (Varnhagen, op. Sit. p. 220).

La obra de Varnhagen (Cezar, 2007) sirvió de modelo para la historiografía brasilera, determinando el tono del que vino a seguir. Varnhagen escribió, según él, la historia de la colonización portuguesa en Brasil. Una historia de victoria de la civilización sobre la barbarie. La historia de la construcción de la nación brasilera. Una historia, por lo tanto, de los vencedores. Cardoso y Brignoli acotan:

En las colonias esclavistas, por ejemplo, el envilecimiento de la persona del esclavo resulta de la relación de clase entre señor y esclavo, implícito en la configuración específica de las relaciones esclavistas de producción y, en especial, en la identificación del esclavo a un mero instrumento de producción, a las herramientas o al ganado. La justificación subjetiva del sistema llevó, sin embargo, a la percepción de una diferencia étnica y cultural entre señores (casi siempre blancos, sobre todo en los primeros tiempos) y esclavos (indios, negros y mestizos) (Cardoso y Brignoli, 1979, p. 381).

En el libro de Lecturas Escolares, intitulado “Patria” de João Vieira de Almeida, el consejero y presidente del Supremo Tribunal de Justicia, Dr. Noronha, jubilado, recibe los fines de semana en su casa su nieto Oscar, a quien le da aulas de Historia de Brasil. Sobre los indígenas, a quien el viejo Noronha llamaba de *infelices habitantes de la selva*, decía que, aunque rechazasen la civilización para vivir en libertad, la ley y la moral eran para ellos, totalmente desconocidas. Noronha aconsejaba a su nieto Oscar:

Quero que desde ya estés prevenido contra semejantes errores, que se pueden arraigar en tu espírito, y te conducen a la adopción de una doctrina subversiva. Nada es compatible a los beneficios producidos por la civilización cristiana. El hombre salvaje si vivía sin restricciones impuestas por la moral y por las leyes,

estaba expuesto a todos los males resultantes del desenfrenamiento de las pasiones: el robo, el asesinato, las riñas personales eran entre ellos, cosas frequentísimas (Almeida, 1899, p. 23).

Sobre la esclavitud, Noronha, aunque condenase esa práctica y tejía jubilo a la abolición, por su vez, justificaba la mano de obra esclava del negro, enalteciendo su fuerza física y mayor aptitud al trabajo brazal que los colonos o indígenas y la felicidad en encarar sus arduas tareas con extrema facilidad. Almeida recuerda:

Estos negros se distinguían por la facilidad con que soportaban el trabajo en el litoral de Brasil, facilidad proveniente de su fuerza física, de la semejanza de los climas, y no menos de su genio alegre, tal vez el mayor don con que la Providencia los dotó para soportar la suerte que los esperaba, pues con su canto monótono, pero siempre afinado y melodioso, disfrazaban sus penas (Almeida, 1899, p. 38).



¿Qué es la patria?

Figura 1: Laboratorio de Enseñanza y Material Didáctico, USP, Acceso en 2022.

La imagen anterior, del libro “Seara Patriótica prosa e verso” (Faria, 1927, p. 13) muestra una sala de aula en el inicio del siglo XX. Es posible observar la ausencia de alumnos negros o mestizos en la ilustración. Sin embargo, en el mismo libro, en las páginas 17 y 18, es posible observar las dos imágenes a continuación, ilustrando el cuento “Ti Antonio”:



Figura 2: Laboratorio de Enseñanza y Material Didáctico, USP, Acceso en 2022.

El referido cuento narra la historia de Ti Antonio: “Ti Antonio era un negro viejo de los tiempos de la Redentora, que de tan viejo ya había perdido la cuenta interminable de sus días” (Faria, 1929, p. 18). Redentora es el modo como los historiadores más conservadores se refieren a la Princesa Isabel que firmó la Ley Aurea, poniendo fin a la esclavitud en Brasil. Cuando se atribuye la abolición de la esclavitud a la princesa imperial, se apaga toda la historia de lucha y resistencia contra la esclavitud en Brasil. Pero la referencia no para por aquí:

Ti Antonio encarna la figura del negro viejo, bueno, obediente, que aun después de liberto, continúa sirviendo a sus señores, y a los hijos de sus señores, los hijos del patrón, divirtiéndolos con historias y creencias de nuestro sertón, las leyendas, los episodios y las aventuras de los primeros tiempos de los colonizadores (Faria, 1929, p. 17).

Cardoso y Brignolli señalan: “La esclavitud tipo colonial actuaba en las mencionadas sociedades como modo de producción dominante, estructurando en torno de sí el conjunto de la formación económico social” (Cardoso y Brignoli, 1979, p. 100). Esos compendios de historia ya preparaban las bases del pensamiento racista y eugénico

que, disimulado por el mito de las tres razas, vigoró a partir de los años de 1930. Igualmente, Joaquim Manoel de Macedo en su libro *Lecciones de Historia de Brasil*, se reportaba a los indígenas, describiéndolos de la siguiente manera: “Viviendo vida en combates, el gentío era vengativo y feroz y llevando la venganza hasta la antropofagia (que en algunas tribus no se observaba), se ufanaba de devorar los enemigos y prisioneros” (Macedo, 1861, p. 41). Ya sobre los negros, casi nada se menciona. En poco menos de media página, Macedo discurre sobre el quilombo de Palmares, pero sin mencionar anteriormente la esclavitud negra. En relación a Palmares, Macedo describe así su destrucción:

La existencia de los Palmares era un peligro para las capitanías donde existían y con las que eran vecinos con esos quilombos, pero acabada la guerra holandesa, mandaron contra ellos, por veces los gobernadores de Pernambuco, expediciones sucesivas (...) el paulista Domingos Jorge Viejos se obligó a destruir aquellos quilombos y a aprisionar los quilombolas (sus habitantes) mediante ciertas condiciones que fueron aceptadas por el gobernador de Pernambuco, João da Cunha Souto Maior, y siguiendo campaña encarnizada, y muchos combates en que ostentaron todo su valor los Paulistas comandados por Domingos Jorge, consiguió este conquistar definitivamente los Palmares (Macedo, 1861, 224 – 225).

Este silencio, este no hablar sobre la participación del elemento negro en la formación de Brasil no es ocasional, sino tal vez, en sí una intencionalidad que será mejor explicada más adelante.

4.3 Las primeras imágenes de negros en Brasil

Chinen (2019) estudioso de la imagen de los negros en el humor gráfico y en las historietas informa que el cuadro más antiguo retratando negros en Brasil, “Vista de Itamaracá”, fue pintado en 1637 por Frans Post, pintor holandés que estuvo en la misión de Mauricio de Nassau, gobernador de la provincia holandesa de Recife. Es del mismo autor el cuadro “Carro de bueyes” en el cual también aparecen algunos negros. Chinen destaca que en las pinturas de Post, los rostros negros son indefinidos, indistinguibles.



Figura 3 – “Vista de Itamaracá” – Fuente: Google imagen – Acceso en 2022.

Otro artista de destaque en el mismo período, según Chinen (2019), fue Albert Eckhout; sin embargo, las imágenes de Eckhout eran cargadas de elementos exóticos, a pesar de usar en sus pinturas modelos vivos y probablemente esclavizados.



Figura 4 - Algunas pinturas y retratos de Eckhout. Fuente Google imagen. Acceso en 2022.

Durante el siglo XVIII, continúa Chinen, se destaca el artista Carlos Julião, de origen luso italiano, capitán de artillería de la Corte de Rio de Janeiro y que tiene como principal característica la representación de los negros bien simplificada como se puede apreciar en la imagen siguiente donde el negro se revela como un individuo sin subjetividad, masificado, pero que transmite una acentuada graciosidad, - por veces acompañando de fragilidad -, que abdica de su complexión física natural: musculosa y de contornos acentuados, como producto de una vivencia ancestral de sobrevivencia en ambientes abiertos y salvajes como los biomas africanos.



Figura 5 – “Festejo de Reyes”, Carlos Julião. Fuente: Google imagen. Acceso en 2022.

A partir del siglo XIX, según Chinen (2019), las imágenes de los negros se tornan cada vez más frecuentes, pero retratados de forma caricaturesca y exagerada, con destaque para el curitibano João Pedro, Joaquim Cândido Guillobel, militar de origen belga portugués y el inglés Henry Chamberlain: “En las pinturas de Chamberlain, la representación de los rostros de los negros ya alcanzó un grado de estilización considerable, no muy distante de lo que sería ampliamente utilizado en el humor gráfico a partir del siglo XIX” (Chinen, 2019, p. 71).



Figura 6 - Estudios de Chamberlain. Fuente: Google imagen. Acceso en 2022.

Chinen prosigue:

Aunque los citados artistas hayan dejado importantes registros de su percepción sobre los negros de Brasil, los nombres más notables en ese campo pueden ser considerados el inglés Thomas Ender, el francés, Jean Baptiste Debret y el alemán Johann Moritz Rugendas, integrantes de misiones oficiales de sus respectivos países y que fueron responsables por una gran cantidad de ilustraciones que retratan los afrodescendientes y que permiten vislumbrar un panel amplio de la presencia de los negros en el siglo XIX (Chinen, 2019, p. 71).

Las obras de tales artistas aparecen aun hoy con mucha frecuencia en los libros didácticos de Historia, principalmente, cuando no son la única fuente iconográfica de representación de los negros en esos libros.



Figura 7 - Retratos de la autoría de Thomas Ender. Fuente: Google imagen. Acceso en 2022.



Figura 8. “Castigo”. Autoría de Jean Baptiste-Debret. Fonte: Google imagen. Acceso en 2022.

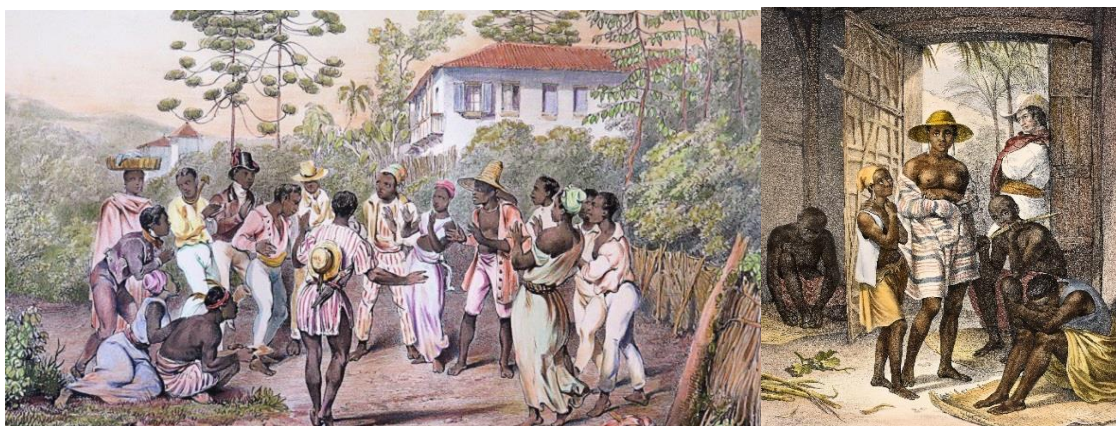


Figura 9. Obras de Johann Moritz Rugendas en las cuales se puede observar el carácter sensual que el artista empleaba al retratar la mujer negra. Fuente: Google imagen. Acceso en 2022.

Sin embargo, la imagen de los negros en los libros didácticos del final del siglo XIX e inicio del siglo XX, comenzó a ser construida en los periódicos y en la literatura clásica brasileira que, por su vez, buscaba construir una unidad nacional, la ipseidad brasileira, como afirma Sodré (2015). Por otro lado: “En la lista de autores de obras didácticas, nos deparamos con algunos nombres famosos de la literatura, vida política y cultural del siglo XIX e inicio del siglo XX” (Bittencourt, 2004, p. 479).

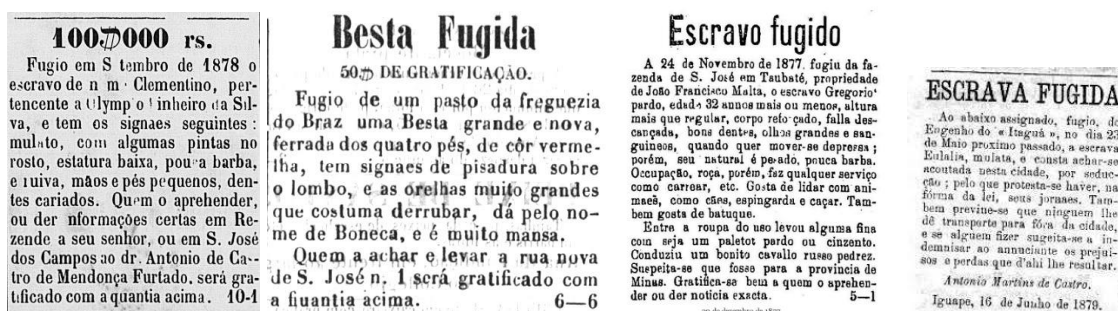


Figura 10. Anuncio de periódicos de mitad del siglo XIX. Fuente: Google imágenes dominio público. Acceso en 2022.

En esa construcción de la imagen del otro, hay una oscilación entre el estereotipo del buen negro y del negro malo, salvaje. En efecto:

Como se sabe, desde el inicio de la esclavitud moderna, el hombre negro es aquel obligado a realizar el deseo del otro, el señor, su amo. En la práctica, cumplir la voluntad ajena es sujetarse a la imprevisibilidad de las representaciones que puedan venir del descontrol ético de las tareas. Así, el negro pasa a ser representado como un “negro bueno” (en general, infantilizado, subserviente, sonriente, en los términos de la representación social del *buen salvaje* de Rousseau) como también como “negro malo” (animalizado, homicida, impiedoso, más o menos conforme los trazos del salvaje Calibán, personaje de Shakespeare, de “La tempestad”) (Sodré, 2015, p. 169).

Esta construcción estereotipada todavía es encontrada en varias obras destinadas a la EJA, como será posible ver más adelante. Castilho (2004) observa que antes de 1850, prácticamente no existen referencias a las personas negras en la literatura brasileira, a pesar de que el país era extremadamente esclavista desde sus comienzos. En los primeros escritos en que aparecen los negros, son retratados como piedad y disgusto:

Es importante destacar que en el período romántico (1836 – 1881), el proyecto político de los escritores brasileiros estaba volcado a la construcción de la identidad nacional. El espíritu nacionalista de independencia y libertad pasó a ser representado por los literatos en la imagen del indio. En la fase final indianista,

dentro de la tendencia romántica, aparece el negro, pero para dividir la escena con el indio (Castilho, 2004, p. 105).

Castilho (2004) también explica que los personajes negros sólo van aparecer en la literatura nacional con el movimiento naturalista o realista, luego del fin del tráfico de esclavos. Según Proença Filho: “En el siglo XIX, se afianza la visión estereotipada que va a prevalecer hasta la actualidad, con alguna variación” (Proença Filho, 2004, p. 162). Esas representaciones estereotipadas, a las cuales Proença Filho se refiere, son fácilmente encontradas actualmente en los libros destinados a la EJA. Entre los estereotipos, lo más notado entre los negros del sexo masculino era el carácter vil de los personajes: “El negro era retratado como esclavo inmoral, demonio o resignado y fiel. Y de una fealdad indescriptible!” (Castilho, 2004, p. 105). José de Alencar, arduo defensor de la esclavitud en Brasil y fundador del romance de temática nacional, en su libro “O tronco do ipê”, “El tronco de lapacho”, en el comienzo de la obra, ya trae la siguiente descripción del negro Benedito que vive en una cabaña en la decadente estancia Boqueirão, donde se desarrolla la trama:

Es natural que ya no existiera la cabaña del padre Benedito, último vestigio de la importante estancia. (...) Saldría de ella un negro viejo. De lejos, ese vulto doblado al medio, me parecía un mono aullador grande, cuyos largos brazos eran de perfil representados por el nudoso cayado con el que se arimaba. Las canas le cubrían la cabeza como una ligera pasta de algodón. Era este, según beatas, el brujo negro que había hecho pacto con el mismo diablo, y que todas las noches convidaba las almas del vecindario para bailar debajo del lapacho una samba infernal que duraba hasta la primera claridad de la madrugada (Alencar, 1966, p. 12).

En el mismo romance, en una escena en que el protagonista Mario, todavía niño, en una de sus travesuras deja caer una jaca (fruta de cascara áspera, de árbol tropical que puede alcanzar 50 cm de longitud o más y un peso de más de 30 kilos) sobre la cabeza de la sirvienta Eufrosina es descripta de la siguiente forma:

La figura de Eufrosina, cubierta de largos gránulos de jaca, era lo más grotesco posible. Así, Alice no se contuvo, los ecos de sus carcajadas argentinas repercutían

por el frutal y se casaron con el canto de los pajaritos. – ¡Mi dios! ¡Vean qué horror! ¡Si esto no es para...!!! ¡Y después dicen que Eufrosina es mala!! ¡Señorito Mario, puede esperar que ni bien llegue la Señora Doña Francisca ha de saber, como que me llamo Eufrosina!!! Cuando la parda hablaba, los gránulos de la jaca bajaban de la cabeza, escurriendo por el rostro y entraban en los ojos y en la boca, sin contar las moscas atraídas por la fruta; todo ello provocaba una serie de caretas cada cual más grotesca. - Sirve como pomada para alisar las motas de negro!!! gritó Mario (Alencar, 1966, p. 27).

La narrativa prosigue:

Ante las carcajadas, la Eufrosina se retiró. – Qué falta de respeto! Me voy a quejar a la Señora. Soy su sirvienta preferida y de estimación; no es para ser tratada así. ¡Si no sirvo más, que me vendan!!! ¡Van a ver!!! Sí. ¡La Eufrosina era una buena moza! ¡Pobrecita! ¿Por dónde andará? ¡Señor bueno no falta, hay por otros lados!!! Así se fue rezongando la parda, alcanzada por las carcajadas de las chicas y por los silvidos estridentes de Mario (Alencar, idem).

En este pasaje, se percibe el carácter de deshumanización atribuida a los esclavos y ser naturalizado por los chicos de la estancia. Se notan también, referencias negativas sobre la fisonomía de la sirvienta, en especial sobre su pelo tratado peyorativamente. Es interesante observar que esas mismas imágenes de fealdad del personaje de la sirvienta son encontradas en la literatura infantil de Monteiro Lobato, algunas décadas más tarde y que esa literatura de este autor tuvo fuerte influencia en la formación de muchos intelectuales brasileiros, aun en la infancia y que tomaron esa influencia para la formulación de sus teorías étnico raciales de interdicción. Se percibe, también, la queja de la sirvienta, pidiendo que la vendan, pues un buen señor nunca falta, aliviando la esclavitud, como si los señores de esclavos pudiesen tener alguna compasión o resquicios de bondad. Sobre el color de la sirvienta, el autor la describe como parda, en una clara alusión de que se trata de una negra clareada:

En Brasil, la clasificación corriente siempre fue: negros (toscos, ladinos y criollos), mulatos (blanco con negra); mamelucos (blanco con india); e cafuzos (negros con

india). Nina Rodrigues mostraba que cada uno de esos grupos podría subdividirse, a ejemplo de los mulatos: a) mulatos de primera sangre; b) mulatos claros, de retorno a la raza blanca que amenazan absorberla del todo; c) mulatos oscuros, cabras, producto del retronó a la raza c) mulatos oscuros, producto del retronó a la raza negra, unos casi confundidos con negros, otros de más fácil distinción todavía (Sodré, 2015, p. 173).

Proença Filho (2004) nos trae otro estereotipo, el esclavo noble:

El esclavo noble, que vence por fuerza de su blanqueamiento, con mucho sacrificio y humillación. Es el caso de la esclava Isaura, del libro del mismo nombre, escrito por Bernardo Guimarães y publicado en 1872, y de Raimundo, el bellísimo mulato de ojos azules criado por Aluisio Azevedo en “El mulato”, lanzado en 1881. Esa nobleza se identifica claramente con la aceptación de la sumisión, a pesar de la bandera abolicionista que el primero pretender empuñar y de la denuncia del preconceito asumida por el segundo (Proença Filho, 2004, p. 162).

Proença Filho destaca el dialogo entre Isaura, mujer esclavizada, de piel clara, parda, con su dueña Malvina, en el romance de Bernardo Guimarães, escritor abolicionista. En la escena, Isaura canta:

Desde la cuna respirando los aires de la esclavitud, como semilla lanzada, en tierra de maldición, la vida pasa llorando, mi triste condición, mis brazos están presos, a nadie puedo abrazar, ni mis labios ni mis ojos, no pueden de amor hablar, Dios deme un corazón, solamente para penar (Guimarães, 1976, p. 7).

Isaura es interrumpida por la señora Malvina que elogia la voz de la moza, pero se queja de la canción que entona:

No me gusta que cantes eso, Isaura. Van a pensar que te maltratan, que eres una esclava infeliz, víctima de señores bárbaros y crueles. Sin embargo, pasas aquí una vida que daría envidia a mucha gente libre. Gozas de la estima de tus señores. Te dieron educación, como no tuvieron muchas ricas e ilustres damas que conozco.

Eres hermosa y tienes un color lindo que nadie dirá que corre en tus venas una sola gota de sangre africana (Guimarães, 1976, p. 7).

La joven responde:

Pero señora, a pesar de todo eso, ¿qué más soy yo, sino una simple esclava? Esa educación que me dieron y esa belleza que tanto comentan, ¿de qué me sirven?... son trastes de lujo colocados en la habitación del africano. – ¿Te quejas de tu suerte, Isaura?... – No señora, no tengo motivo... lo que quiero decir con esto es que, a pesar de todos esos dotes y ventajas que me atribuyen, sé conocer mi lugar (Guimarães, ídem).

Ya sobre Raimundo, el protagonista del libro “El mulato” de Aluizio Azevedo, al tener la mano de su amada Ana Rosa, negada por su origen mestizo, expresa:

¡Cree que nadie te amará más que yo y te deseo! ¡Si supieses, sin embargo, cuánto cuesta oír cara a cara: “No le entrego a mi hija porque usted es indigno de ella, ¡usted es hijo de una esclava!” Si me dijeren: “Es porque es pobre, ¡qué diablos! ¡Trabajaría! Si me dijeren: “Es porque no tiene una posición social!”, te juro que la conquistaría, fuese como fuese! “Es porque es un infame, un ladrón, ¡un miserable!”, me comprometería a hacer de mí el mejor modelo de los hombres de bien! Pero un ex esclavo, un hijo de negra, un mulato! ¿Cómo he de transformar toda mi sangre, gota a gota? (Azevedo, 1981, p. 165).

Sobre la intención de Raimundo, así reacciona el canónigo y padrino de la moza: “Un negro liberto a la mano de una señora blanca y rica no puede aspirar. ¡Es un crimen! Es un crimen que el delincuente quiere, a todo modo, perpetrar contra nuestra sociedad” (Azevedo, 1981, p. 182). Proença Filho explica que: “a la nobleza del carácter de Isaura y Raimundo se asocia otra dimensión estereotipada: la del negro víctima, sobre todo, como esclavo. En esta visión, se trasfigura en objeto de idealización, pretexto para la exaltación de la libertad y defensa de la causa abolicionista” (Proença Filho, 2004, p. 163).

En el romance “El tronco de lapacho”, ejemplos de otro estereotipo, del buen negro, pueden ser encontrados en dos momentos en que el niño Mario se refiere al negro Benedito cuando este servía en su casa: “Y el buen negro explotaba de júbilo mostrando dos líneas de dientes blancos como jaspe. Ser motivo de alegría para ese niño, que el adoraba, no podía tener mejor satisfacción en el alma ruda, pero dedicada del africano” (Alencar, 1966, p. 64). Como también queda evidente: “Nada más interesante que ver al negro atlético curvarse a la señal de un niño, pareciendo uno de esos perros de la Tierra Nueva que se dejan pacientemente fustigar por un chico, pero que sería capaz de estrangular al hombre que lo molestase” (Alencar, 1966, p.77). En efecto, este estereotipo de negro infantilizado, servicial y subalterno puede ser encontrado en otros romances y piezas de teatro, como bien señala Proença Filho (2004).

Sobre la ingenuidad del negro en el romance “O cortiço”, “El conventillo”, de Aluisio de Azevedo, el personaje Bertoleza, mujer parda y esclava, de ascendencia negra e indígena, se encanta con Romão, portugués, viendo en él la posibilidad de ascensión social, puesto que le había prometido comprarle la libertad. Sin embargo, las intenciones de Romão eran otras como se puede apreciar a continuación:

A partir de ese momento, João Romão se tornó el cajero, el abogado y consejero de la parda. En poco tiempo, era quien tomaba cuenta de todo lo que ella producía y era también quien disponía de sus peculios y quien se encargaba de remitir al señor los veinte mil reales mensuales. Pronto, le abrió una cuenta corriente y la dueña del almacén, cuando precisaba cualquier cosa, iba hasta el almacén y recibía de las manos del propio dueño, de Don João, como ella decía. (...) y de tal forma fue el tabernero ganando confianza en el espíritu de la mujer que nada más resolvía y aceptaba del mismo, ciegamente, cualquier arbitrariedad. Por último, si alguien precisaba tratar con ella cualquier negocio, ni más se daba de trabajo de buscarla, iba directo a João Romão (Azevedo, 1980, p. XXX).

Romão falsificó una carta de libertad y con eso ganó la confianza de la pobre mujer a quien explotaba al máximo, fingiéndose apasionado. Bertoleza no se había dado cuenta que en vez de librarse de su antiguo dueño y señor, estaba en manos de dos a partir de ese

instante. Al saber que había sido engañada por Romão, Bertoleza prefirió la muerte a volver a la esclavitud, suicidándose. Martins et ali (2021) comenta:

Por medio de Bertoleza, el autor mostró el peso de la esclavitud en la vida de las mujeres negras, la misma tan acostumbrada a servir no percibió que estaba metiéndose en una esclavitud peor que envolvía sentimiento amoroso, de confianza y amistad por su carrasco, y al darse cuenta que todo no pasó de una ilusión, no soportó y se mató (Martins et ali, 2021, p. 37).

Al estereotipo del negro ingenuo e infantilizado se suma la imagen del negro sexualizado, marca que se imprime más acentuadamente en los personajes femeninos como señala Proença Filho:

El negro o mestizo de negro erotizado, sensualísimo, objeto sexual, es una presencia que viene desde la Rita Bahiana del citado “El conventillo”, y mismo del mulato Firmo de la misma novela, pasa por los poemas de Jorge de Lima, como “Negra Fuló”, se suaviza en los “Poemas de la negra”, 1929, de Mario de Andrade y gana especial destaque en la configuración de las mulatas de Jorge Amado (Proença Filho, 2004, p. 166).

Esas imágenes deturpadas del negro se proliferan en la naciente literatura brasilera del siglo XIX y avanzan hacia el siglo XX. Castilho revela:

En esa fase, la presencia de personajes negros fue abundante en la literatura brasilera, pero la mayoría de los escritores continuó reforzando la imagen de los negros con estereotipos claramente racistas y con exagerado cariz sexual. En términos generales, la imagen del negro era representada por dos connotaciones: inmoral y demonio. (...) Simultáneamente en ese período, el negro es retratado por exageradas descripciones de fealdad y bestialidad (Castilho, 2004, p. 106).

Esa visión estereotipada del negro en la literatura y en los libros didácticos, en especial de la EJA, no se da por acaso ni por mero descuido. En efecto, Silva y Martins expresan:

Al vehicular al negro de manera estereotipada, el libro didáctico contribuye para difundir una representación negativa de ese pueblo en contraposición a la imagen del blanco, siempre inmaculado. Se percibe en las entrelineas de los discursos la ideología del blanqueamiento que marcó la historia de la elite brasileira (Silva y Martins, 2011, p. 1).

Por otra parte, sobre la imagen construida de los indígenas en la literatura brasileira, Mariano expresa:

Gonçalves Dias consolidó el Romanticismo incorporando a nuestra literatura temas y formas que servían de modelo a las generaciones siguientes. Su poesía indianista expresó un ideal humano de hombre brasileiro, un héroe brasílico, representado por un *indio mítico y legendario*, inspirado en el *buen salvaje* de Rousseau y asociado a sentimientos de patriotismo que hacían de ese indio un legítimo representante de esa nacionalidad. El Romanticismo trajo a luz la imagen del indio como *extensión de la naturaleza*, por la *armonía* de las formas, *inocencia* de los actos y *bravura* en la defensa de la tierra (Mariano, 2006, p. 55).

Esa afirmación de los estereotipos en relación a los indígenas, según Mariano (2006), se consolida en la llamada literatura indigenista de José de Alencar. Mariano comenta:

En sus escritos, los indios recibieron tonos míticos y legendarios; la bondad, la valentía y la pureza eran marcas características de esos pueblos. Los adjetivos servían para calificar esa personalidad que identificaría la nueva nación. Esa figura fue fundida partir del héroe portugués, a ejemplo de Peri, personaje de Alencar en “O guaraní”, “El guaraní” (1857). Peri “es el prototipo del buen salvaje”, pero al mismo tiempo es barón portugués. Tiene el heroísmo. Nobleza, inteligencia y belleza (Mariano, 2006, p. 56).

Esa visión construida sobre el elemento indígena en la literatura, influyó los autores de libros volcados a la enseñanza de Historia de Brasil en el final del siglo XIX e inicio del siglo XX. Mariano recuerda:

Capistrano de Abreu calificaba el pueblo brasileiro como un mestizo de blanco e indio, diferenciándose de Varnhagen que defendía un Brasil portugués y blanco. En su obra “Capítulos de Historia Colonial” de 1907, su principal personaje era el pueblo, y los indios ganaron destaque en la formación de Brasil al ser descriptos en sus hábitos, lenguas, costumbres. En fin, su visión partía de los nativos, de la tierra brasileira, y no lo contrario. En ese período, siglo XIX, se discutían teorías raciales, el determinismo, el evolucionismo y el positivismo y, en ese contexto, Capistrano de Abreu innovó en su interpretación sobre Brasil al concluir, en sus discusiones, lo social y lo cultural, al contrario de la forma de hacer historia prácticamente política y administrativa, como era común en la época (Mariano, 2006, p.57).

Ya, otros autores, negros, trabajaban una literatura fuerte como el realismo latente de Maria Firmina dos Reis, negra, primera romancista brasileira, en su novela “Úrsula”. Duarte (2013) enfatiza que la ficción de Maria Firmina dos Reis gana contornos fuertemente realistas debido a la semejanza con los relatos de las memorias de los ex esclavos. Cruz Y Souza, el mayor poeta del simbolismo brasileiro, también se coloca como activista contra la opresión racial, como denuncia Proença Filho (2004). Cruz y Souza escribió, además de sus poemas clásicos, poemas y prosas comprometidas con la lucha por el fin de la esclavitud. Otro autor que merece destaque es Machado de Assis, cuentista, cronista, poeta, periodista y romancista, considerado uno de los mayores representantes de la literatura de lengua portuguesa y fundador de la Academia Brasileira de Letras. El análisis de su literatura es bien complejo en relación a las cuestiones raciales. Según Proença Filho: “hay los que critican la ausencia, en sus textos, de la problemática o temática negra positivamente dimensionada y enfatizan el blanqueamiento, en una actitud tan racista como la que discrimina los negros” (Proença Filho, 2004, p.172). Duarte aboga que en Machado de Assis, lo que se nota es el texto volcado para la crítica del mundo de los blancos: “marcada por la ironía y por un conjunto de procedimientos disimuladores” (Duarte, 2013, p. 149). Este autor recuerda que el propio Machado de Assis se comparaba

a un caracol, para disimular su negritud ante los lectores blancos de su tiempo. Duarte (2013) por tras de la aparente superficialidad de muchos de sus cuentos y novelas, como “Helena”, está la crítica al discurso señorial y al blanqueado que busca naturalizar ese discurso como verdadero. El propio Duarte considera Machado de Assis uno de los precursores de la literatura afrobrasileña por crear un universo ficcional que expone más que el fin de la esclavitud, como también la decadencia de aquéllos que de ella se beneficiaron por más de 300 años. Machado de Assis, descrito por sus contemporáneos como menudo de figura, mulato de sangre, oscuro de piel, y usaba barba corta y de tonalidad confusa, que daba aires de antiguo esclavo brasileiro, hijo de señor y criado en la casa de buena familia, fue por mucho tiempo representado en las ilustraciones de libros didácticos como un hombre blanco y solamente poco tiempo atrás, se rescató y recuperó su imagen real.

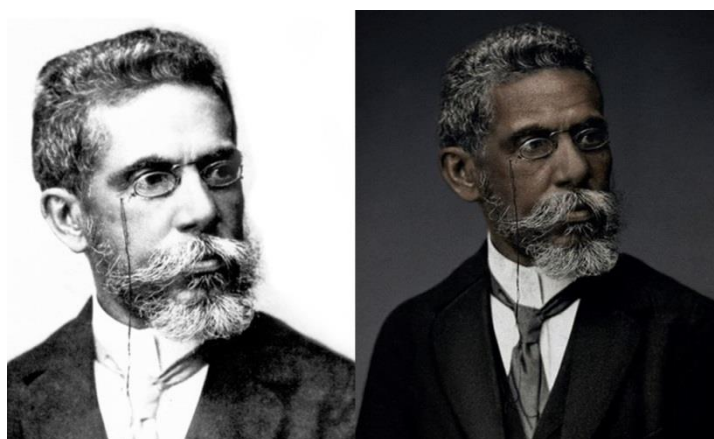


Figura 11 - Machado de Assis en imagen clásica divulgada en los libros y en foto recreada por la campaña "Machado de Assis Real". Fuente: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2019/05/01/campanha-recria-foto-classica-de-machado-de-assis-e-mostra-escritor-negro-racismo-escondeu-quem-ele-era.ghtml>

El cientificismo (apoyado en el evolucionismo cultural, en el determinismo geográfico, en la eugenesia y en el darwinismo social) junto con el positivismo llevaron, como afirma Sodré (2015), intelectuales y escritores a la busca de trazos de ipseidad, elaborando discursos de autodefinición nacional: “Existiría apenas una salida para el progreso de Brasil: el blanqueamiento a través del mestizaje con “las razas más desarrolladas” (los blancos europeos) hasta extinguir la “raza inferior” (Castilho, 2004,

p. 106). Esos discursos a los cuales Sodré (2015) se refiere, influenciaron la formación de las imágenes atribuidas a los negros y negras en la literatura y, por consiguiente, en los libros didácticos: “En ese ambiente de importación de ideas, las teorías raciales se transformaban en herramientas para la invención de una identidad nacional” (Sodré, 2015, p. 97). En efecto:

En el final del siglo XIX, descontentos con las políticas emprendidas por el Imperio y ante la eminencia de la emancipación, las elites esclavistas desarrollaron estrategias para asegurar su posición de privilegios (materiales y simbólicos) y emprender reformas institucionales que deseaban, sin con ello, sacudir toda la estructura social mantenida desde la colonia. Es en ese contexto que se afirma la discusión sobre la formación del pueblo brasileiro (Silva, 2015, p. 44).

Con la abolición de la esclavitud, los negros pasaron de la condición de mercadería a la condición de elementos representativos del atraso nacional (Silva, 2015). Para el Imperio y los estancieros del café, la solución estaba en el blanqueamiento de la población brasileira. Las políticas de fomento a la inmigración europea hacia Brasil fueron preponderantes en este momento, combinando las teorías raciales discutidas en Europa y EEUU, como la filosofía positivista, el darwinismo social y el evolucionismo. La herencia dejada por el pensamiento del siglo XIX se desarrolló en el inicio del siglo siguiente: “en una interpretación *sui generis* de la realidad nacional, a partir de la lectura eugénica, es decir, la radicalización de la idea de jerarquía racial” (Silva, 2015, p. 44). Esa inferioridad moral inculcada a los pueblos indígenas y africanos desde el principio de la colonización, - y que influenciada por la literatura fantástica de la baja Edad Media que mostraba África y América habitadas por seres monstruosos, deformados, sin sentimientos y sin alma -, transformó siglos más tarde, el etnocentrismo europeo en racismo científico. Burke señala:

El ejemplo clásico y antiguo de ese proceso es el del así denominado razas monstruosas que los antiguos griegos imaginaban existir en lugares distantes como la India, Etiopía o Catar. Esas razas incluían personas con cabeza de perro, sin cabeza, con apenas una pierna, caníbales, pigmeos y la raza marcial de mujeres de apenas un seno (Burke, 2004, p. 157).

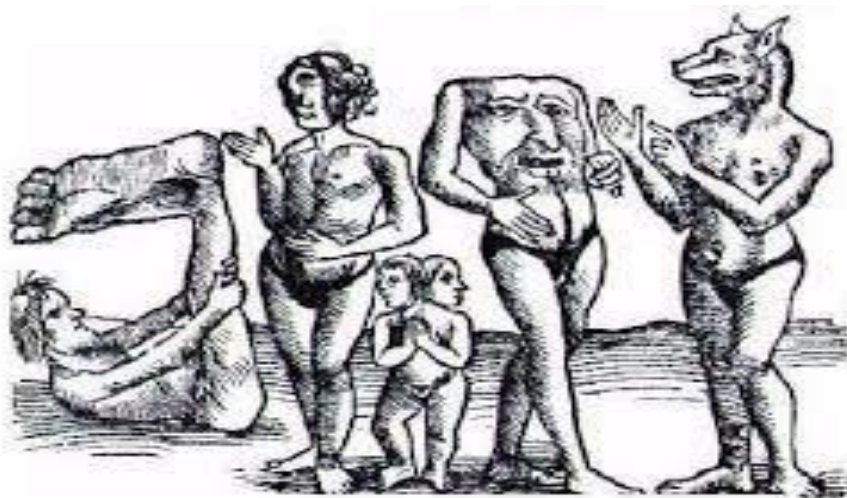


Figura 12 - Fuente: Google imágenes - Acceso en 2022.

Es necesario registrar que la comprensión de este imaginario ayuda a entender, como afirma Silva (2015), la diferenciación entre el destino de los indígenas y el de los africanos. Mientras que ser africano representaba pertenecer a la más baja gradación humana, - o hasta no humana -, la visión sobre los indígenas era la del buen salvaje, puro, inocente, como atribuían los jesuitas. Esa distinción ontológica entre indígenas y africanos posibilitó cierta libertad para unos y esclavitud para otros. Sin embargo, ese imaginario sobre la jerarquización de los seres humanos precisaba de una legitimación científica. El sueco Carlos Von Linneo, como afirma Silva (2015), fue el primer naturalista a elaborar una definición formal de las razas humanas. Silva (2015) enumera algunos teóricos como Leclerc, Pauw, Le Bon e Gobineau, pasando por Spix, Von Martius y otros que entendían el mestizaje como fenómeno de degeneración y veían la población de Brasil como exótica, incapaz de constituir una civilización. Lamarck fue uno de los pioneros de la teoría de la evolución natural de las especies, seguido por Wallace, Bates y Darwin. La publicación del libro “Origen de las especies” de Charles Darwin en 1859 trajo nuevas posibilidades de explicaciones sobre las diferenciaciones entre varias especies, pero: “más allá de eso, representó un salto aun mayor, por presentar una explicación que atravesaba el mundo biológico y el mundo social, descubriéndolos como medios en constante proceso lineal y continuo de transformaciones” (Silva, 2015, p. 53). Barros (2003), sin embargo, al escribir el prefacio del libro “La recepción del darwinismo en Brasil” hace un importante llamado a la reflexión:

La conducción de ideas evolucionistas al campo social, es decir, a la utilización de ideas importadas del darwinismo a los tiempos históricos de apenas algunos millares de años, hace surgir una anomalía en el pensamiento occidental, el darwinismo social, que utilizándose la idea de evolución por selección natural, la aplicó a tiempos históricos, asociando evolución a desarrollo y concluyendo ser posible jerarquizar las razas, con la conclusión de que el hombre blanco era superior, bajo el aspecto biológico, a los demás (Barros, 2003, p. 14).

El impacto de esas ideas en Brasil fue profundo, posibilitando la construcción de un proyecto nacional fundamentado en esas ideas raciales que justificaban no solamente la esclavitud, sino la negación de los derechos a las personas de piel oscura, manteniendo la predominancia de un determinado grupo étnico racial (en este caso, los blancos) sobre los demás, lo que explica los silencios en relación a la contribución de los negros en la formación del país en los primeros libros didácticos brasileiros: “En Brasil, en las últimas décadas del siglo XIX, tanto el evolucionismo como la teoría racial eran ejes orientadores de las ciencias naturales que moldaban el pensamiento de los intelectuales que idealizaban la nación” (Domingues, y Sá, 2003, p. 97).

En 1923, Oliveira Vianna, uno de los mayores exponentes de esa intelectualidad racista nacional, publicó el libro “O povo brasileiro e a sua evolução”, “El pueblo brasileiro y su evolución”. En la segunda edición de este libro, aparte de presentar las más innovadoras ideas del evolucionismo social, Vianna defendía el origen ariano de los bandeirantes paulistas y proponía la tesis de blanqueamiento de la población brasileira (Reis, 2006). Sobre el proyecto de blanqueamiento de la nación por la inmigración, Vianna comenta:

Hay, por ejemplo, para nosotros, pueblo de trasplantados, en cuyo suelo confluyen tantas razas exóticas, un formidable problema práctico, que interesa fundamentalmente la orientación de nuestros destinos. (...) Es un problema central de que está dependiendo el futuro y la grandeza de la civilización de Occidente – flor delicada de los climas fríos – en estos climas tropicales (Oliveira Vianna, 1938, p. 45).

Cuando Vianna entra en el asunto central del libro que es su presentación de la evolución de la raza brasileira, como él mismo afirma (Vianna, 1938), trae un análisis de la composición étnica de la sociedad colonial, enaltecendo *el arianismo aristocrático* de los señores de ingenio:

En la clase señorial están los señores de ingenio, su familia, su parentela, muy numerosa, en esos tiempos de gran solidaridad familiar, y los individuos blancos agregados al señor de ingenio. Son todos casi que enteramente de raza ariana. Los mestizos mamelucos oriundos del cruzamiento de indio con europeo, también aparecen ahí con algunos representantes; y sobre los mulatos oriundos del cruzamiento del europeo con el negro y su presencia en esa clase aristocrática y, aun, más rara. De modo que se puede decir que la aristocracia es el punto de concentración de los elementos arianos de la colonia (Oliveira Vianna, 1938, p. 87).

Entendiendo que la conquista de la tierra durante el período colonial se llevó a cabo con la espada en mano, una vez más Vianna realza las aptitudes militares de los bandeirantes paulistas, oriundos de la aristocracia ariana, como él mismo señaló: “en el interior rural, una raza de hombres admirables, rígidos de cuerpo y alma, capaces de empresas homéricas. Los paulistas, por ejemplo” (Vianna, 1938, p. 97). Sin embargo, el heroísmo de los bandeirantes paulistas exaltado por Vianna, tiene otra faz:

La construcción de la figura del héroe bandeirante sólo avanzó en la proporción exacta en que encubrió o descartó la cuestión de la violencia cometida contra grupos locales, abriendo camino, de este modo para que se exaltase la idea de expansión territorial y heroísmo, desvinculándola de la interpretación de su verdadero contexto histórico y social del siglo XVII (Davidoff, 1982, p. 94).

Sobre la violencia de las acciones colonizadoras, Césaire expone:

De mi parte, si me equivoqué en algunos detalles de esas horrendas matanzas, no fue por algún deleite melancólico, fue porque, creo que no nos libraremos tan fácilmente de esas cabezas de hombres, de esas cosechas de orejas, de esas casas

quemadas, de esas invasiones góticas, de esa sangre humeante, de esas ciudades que se evaporan en la punta de la espada (Césaire, 2020, p. 23).

Césaire continúa:

Ellas prueban que la colonización, repito, deshumanizada hasta el hombre más civilizado; que la acción colonial, el emprendimiento colonial, la conquista colonial fundada en el desprecio por el hombre nativo y justificada por ese desprecio, inevitablemente, tiende a modificar la persona que lo emprende; que el colonizador, al acostumbrarse a ver el otro como animal, al entrenarse para tratarlo como animal, tiende objetivamente, para sacarse el peso de la consciencia, a transformarse, él mismo, en animal (Césaire, ídem).

Vianna se propone hacer un análisis antropológico de los tipos formadores de la población brasileira. Sobre el origen del pueblo portugués, Vianna afirma:

Dos grupos étnicos que habitan el suelo europeo, el portugués es uno de los de formación más compleja. Por los iberos, que constituyen el fondo dominante de su población, el mismo se prende al ramo chamita; por los árabes, tiene mucho de ardiente en la sangre semita; por los celtas, por los romanos y por los griegos, mucha espiritualidad y sensibilidad de la gente mediterránea; y por los godos y suevos, algo de la índole de los pueblos de origen germánico. Cada una de esas razas venidas de puntos tan diferentes y opuestos, le trae apenas los atributos dominantes de la sensibilidad e inteligencia, pero también los atributos dominantes de su tipo antropológico (Vianna, 1938, p. 140).

Ya en relación a la pureza de sangre portuguesa, Vianna destaca el carácter eugenésico de los lusitanos que vinieron a colonizar Brasil:

Los tipos dolicos rubios son, sin embargo, los que en Europa presentan caracteres más fuertemente acentuados de eugenesia y en cuyas familias la eugenesia es más numerosa y persistente. (...) si no son puros y auténticos dolicos rubios, (...) heredan de ellos, cruzados aunque en tipos de raza céltica o ibérica (...), las

grandes cualidades de energía, audacia e intrepidez que caracterizan, en la Europa medieval y moderna, el tipo dólico rubio (Vianna, 1938, p. 149 – 150).

Sobre los grupos indígenas, Vianna hace el siguiente análisis:

Entre esos aborígenes, algunos poseen temperamento pacífico y dócil, como los guayanaces de Piratininga y, en general, los que habitan el valle amazónico; otros, sin embargo, son guerreros intratables, como los aymorés, por ejemplo, cuya ferocidad llena de pavor los primeros colonizadores blancos (Idem, p. 154).

Vianna (1938) continúa su análisis de los pueblos indígenas:

Esos silvícolas, así tan diferentes en sus atributos de orden físico, como en los del orden psíquico, se cruzan, en los principios de la colonización, intensamente con los diversos tipos de raza blanca dominadora: los dolicos oscuros, traicionando su origen ibérico, braquibrunos, denunciando la sangre celta, o dolicos rubios, de la poderosa prosapia germánica. Por ahí, ya se ve cómo es revoltoso y confuso el caos étnico, donde va a salir nuestro tipo antropológico y racial (Idem, p. 155).

Ya sobre la diversidad de los africanos que fueron traídos para Brasil durante la esclavitud, Vianna señala:

Los negros de la tribu yebú, por ejemplo, o los de la tribu cassange, o haussá, aunque reforzados y entroncados, tienen la fealdad repulsiva de los tipos negros puros. Los de la nación mina, o fula, o achanti o felanin son tipos, por el contrario, de gran belleza por la proporcionalidad de las formas, por la suavidad de los trazos, por la esbelteza de la estatura, por el color más claro y por los cabellos menos encrespados que de las otras naciones (Idem, p. 156).

Es fácil observar que en los análisis de Vianna, cuanto más próximo del fenotipo europeo, más próximos del que se decía ser civilizado. Cuanto más distante, más inferior, haciendo una nítida distinción entre el color de la piel, relacionando los individuos más claros como superiores a los más oscuros. En efecto:

Se expande así la ideología del blanqueamiento, una especie de pacto simbólico por el cual se recalcan los orígenes mestizos de la población, penalizándose la visibilidad de trazos físicos poco europeos, es decir, poco blancos (Sodré, 2015, p. 99).

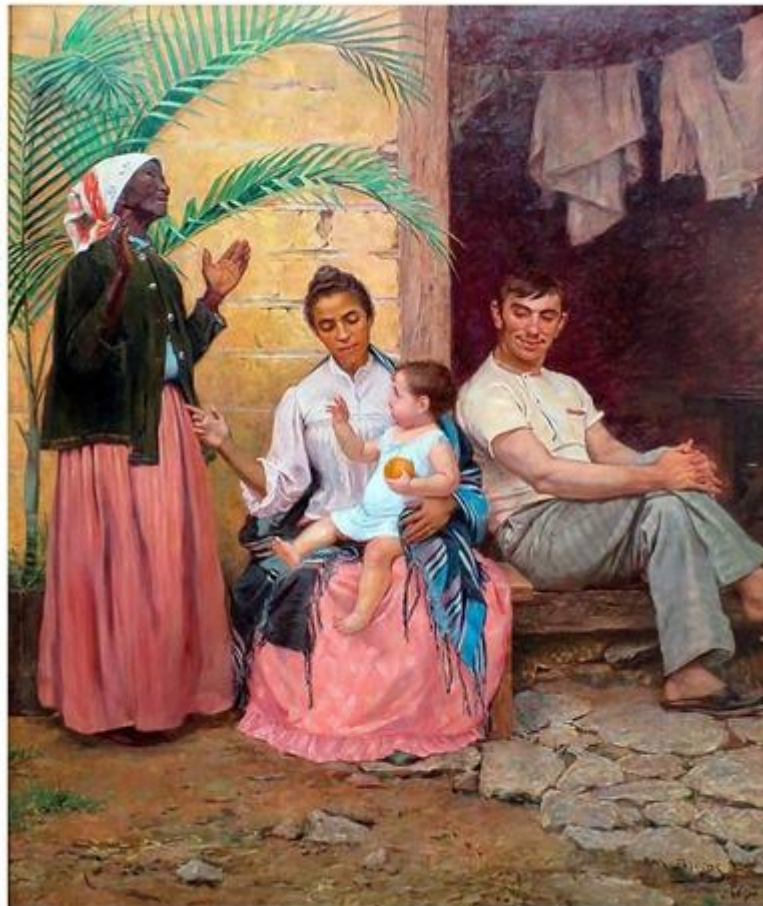


Figura 13 - Cuadro “La redención de Caín”, de Modesto Broco y Gomes, 1895. Acceso en 2022.

Este pensamiento de Vianna era corriente entre los más populares autores de manuales didácticos hasta 1930. Reis comenta:

A mi modo de ver, Vianna se aproxima de los análisis históricos sociológicos europeos ya caducos, evolucionistas, deterministas geográficos y raciales que ´le pretendía superar (...) juzgo que no comprendió los nuevos paradigmas de las

ciencias sociales, aunque ostentase la condición de actualizado e innovador (Reis, 2006, sin número).

Sodré observa que:

El color no tiene importancia crucial en la sociedad brasileira porque la diferencia racial debería ser progresivamente extinta en la medida de la modernización y del progreso. Era esa la aspiración de los movimientos higienistas e eugenésicos, en las primeras décadas del siglo XX. Es conocida la estimativa hecha por el antropólogo João Batista de Lacerda en una conferencia en Londres, 1911, en el sentido de que el blanqueamiento en Brasil llevaría un siglo (Sodré, 2015, p. 118).

Bittencourt (2005) revela que, - con la abolición de la esclavitud en Brasil y el aumento de la población debido a las políticas de apoyo a la inmigración y por la urbanización -, se amplió el debate sobre la concepción de ciudadanía y extensión de derechos sociales y civiles a un número mayor de personas. La escuela, continúa Bittencourt (2005), adquirió mayor relevancia por ser la alfabetización primaria para la adquisición de ciudadanía.

Bittencourt (2005) elucida que com a abolição da escravidão no Brasil e o aumento da população devido às políticas de apoio à imigração e por conta da urbanização, ampliou-se o debate sobre a concepção de cidadania e extensão de direitos sociais e civis a um número maior de pessoas. A escola, continúa Bittencourt (2005), adquirió mayor relevancia por ser la alfabetización, la condición primaria para la adquisición de ciudadanía. De esta forma:

Con la introducción del régimen político republicano y del derecho al voto para los alfabetizados, las políticas educacionales buscaban proporcionar la escolarización para un contingente social más amplio y nuevos programas curriculares buscaban sedimentar una identidad nacional por medio de la homogenización de la cultura escolar en lo que se refiere a la existencia de un pasado único en la construcción de la nación (Bittencourt, 2005, p. 64).

En el inicio del siglo XIX, los libros escolares pasaron a tener como objeto principal de sus contenidos el patriotismo, siguiendo la senda de la invención de las tradiciones, según Bittencourt (2005) que deberían ser compartidas por todos los brasileiros.

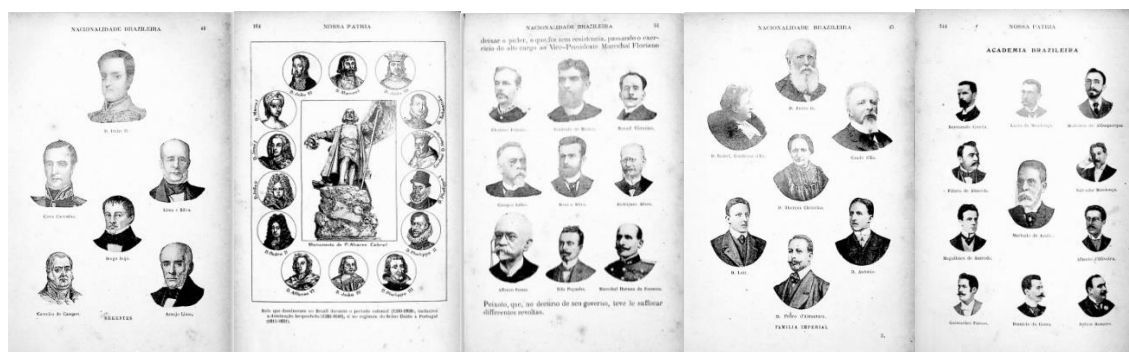


Figura 14. Páginas con imágenes de los héroes nacionales en el libro “Nuestra Patria”, pequeña enciclopedia de Virgilio Cardozo de Oliveira, publicada en 1911. Se observa la total ausencia de figuras de negros o indígenas y en la página referente a la Academia Brasileira de Letras, Machado de Assis aparece en destaque, pero con la imagen blanqueada. Laboratorio de Enseñanza y Material didáctico, USP. Acceso en 2022.

Los educadores que admitían la escolarización para las clases más populares, los trabajadores libres que emergían en sustitución de la mano de obra esclava, en su mayoría defendía, como explica Bittencourt (2005), que la enseñanza de Historia debería atenerse a determinados valores: “para la preservación del orden, de la obediencia a la jerarquía, de modo que la nación pudiese llegar al progreso, modernizándose según el modelo de países europeos” (Bittencourt, 2005, p. 64). Esa premisa de inspiración positivista buscaba, a partir del concepto de ciudadanía creado con el auxilio de los estudios de Historia, poder acomodar cada individuo en su lugar en la sociedad:

Le correspondía al político cuidar de la política y al trabajador común le estaba el derecho de votar y de trabajar dentro del orden constitucional. Los efectos de los grandes hombres, seres de una elite predestinada habían creado una nación y los representantes de esas mismas elites cuidarían de conducir el país a su destino (Bittencourt, 2005, p. 64).



Figura 15 - Tapa del libro “La linda historia de mi país”, de Cesar Martinez, 1930.

[lemad dh usp a linda historia do meu pais cesar martinez 1930. pdf](#) - Laboratorio de Enseñanza y Material Didáctico – USP – Acceso en 2022.

En este libro, cuyo prefacio prometía contar la historia de Brasil de una forma moderna y ágil, el Sr. Campos presenta a sus amigos norteamericanos, Kendal y Wilson, aspectos pintorescos de la historia nacional. Usando un lenguaje ufanista en el cual Campos se orgullo de las grandezas de Brasil, a comenzar por la ciudad de São Paulo con sus monumentos a los héroes de la patria y obreros rumbo al trabajo. Martínez así los describe: “Eran viejos, muchachos, mozas y hasta niños. Cada cual llevaba un envoltorio, el almuerzo preparado en casa. Las fisonomías eran tan alegres. En São Paulo, nadie anda triste. La disciplina del trabajo creó en todos los habitantes un aspecto de tranquilidad” (Martínez, 1931, p. 41 – 42). Por otro lado, Martínez trae un relato extremadamente dócil e ingenuo sobre la esclavitud en Brasil:

Pocos fueron en Brasil los patrones que abusaron de los esclavos. La gran mayoría los estimaba y les proporcionaba relativo bienestar. Los esclavos, por lo general, eran de buena índole, muy dóciles y muy fieles. Las esclavas más saludables amamantaban los hijos de sus señoras y les dedicaban afecto. La madre negra, como era llamada, merecía especial estima. Muchas hubo que pasaron su vejez rodeadas de cuidados en la casa de aquéllos que por ellas fueron amamantados (Martínez, 1930, p. 97 – 98).

La enseñanza de Historia y, por consiguiente, los manuales escolares, servían a la ideología de la interdicción del cuerpo, al establecer una elite blanca, machista, racista, como agentes activos de la historia y dejando para los demás, pobres, mestizos y negros, el papel de meros espectadores y fuerza de trabajo. Junto a las lecciones de moral y civismo, venía la exaltación del trabajo y la aprobación de la obediencia del trabajador a sus patrones como una virtud. Mariano revela:

Otra medida discutida fue la organización de una legislación que pudiese controlar la producción y el contenido vehiculado en los compendios escolares. Esos manuales no deberían divulgar conocimientos considerados peligrosos para la elite nacional, es decir, debería haber una propagación de enseñanzas pautadas en la moral y en los valores de la época. En ese contexto, aparte de los mecanismos de vigilancia, las editoras entraron en escena en la producción de ese material (Mariano, 2006, p. 30).

Con la crisis provocada por la caída de la Bolsa de Valores de Nueva York en 1929, los precios de los artículos importados dispararon, alcanzando entre tantos productos, los libros didácticos. Esa situación, según Mariano (2006) permitió el crecimiento de la producción nacional de libros didácticos en Brasil. Otro factor que contribuyó ampliamente para la producción nacional de libros didácticos fue la política nacional del entonces ministro de Educación y Salud Pública, Francisco Campos. Con la reforma de Francisco Campos en 1931, fue producido el primer programa de enseñanza para las instituciones secundarias en Brasil. Antes era tarea realizada por los profesores de las escuelas secundarias, especialmente, los del Colegio Pedro II. En efecto: “la reforma propuesta objetivaba la centralización de la enseñanza y la unificación nacional a partir de programas modelo. Las escuelas tendrían un papel fundamental en la formación de la consciencia nacional y la Historia, en ese contexto, era la disciplina ideal para tal construcción” (Mariano, 2006, p. 33).

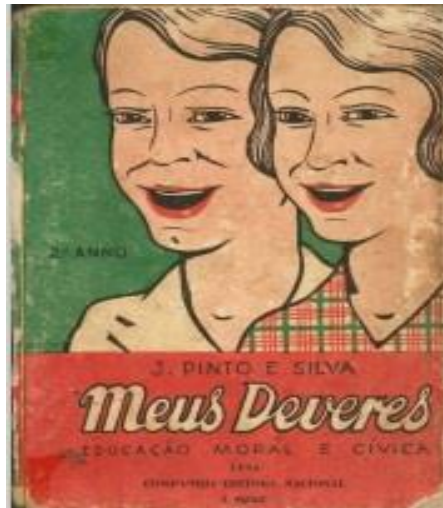
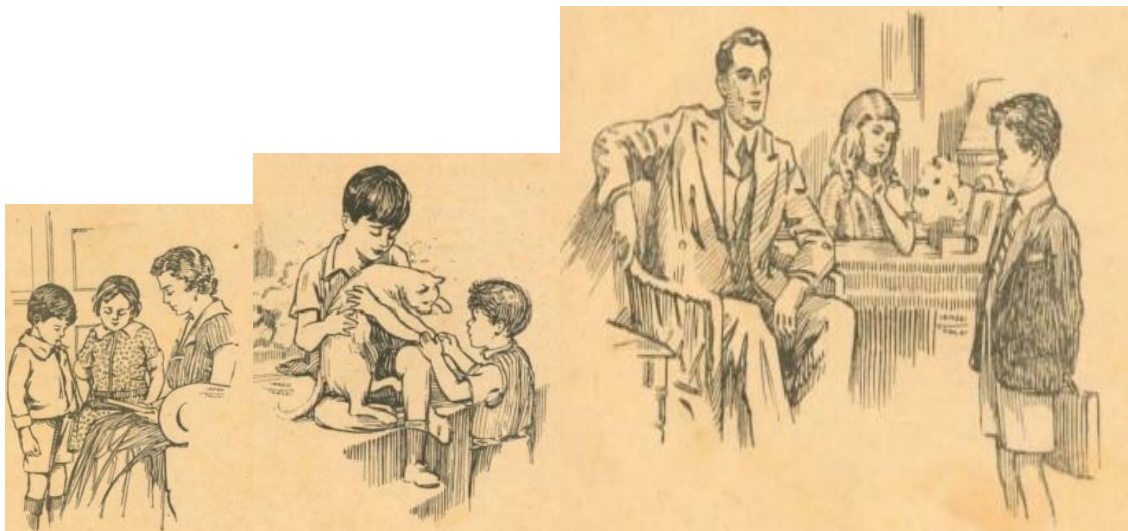
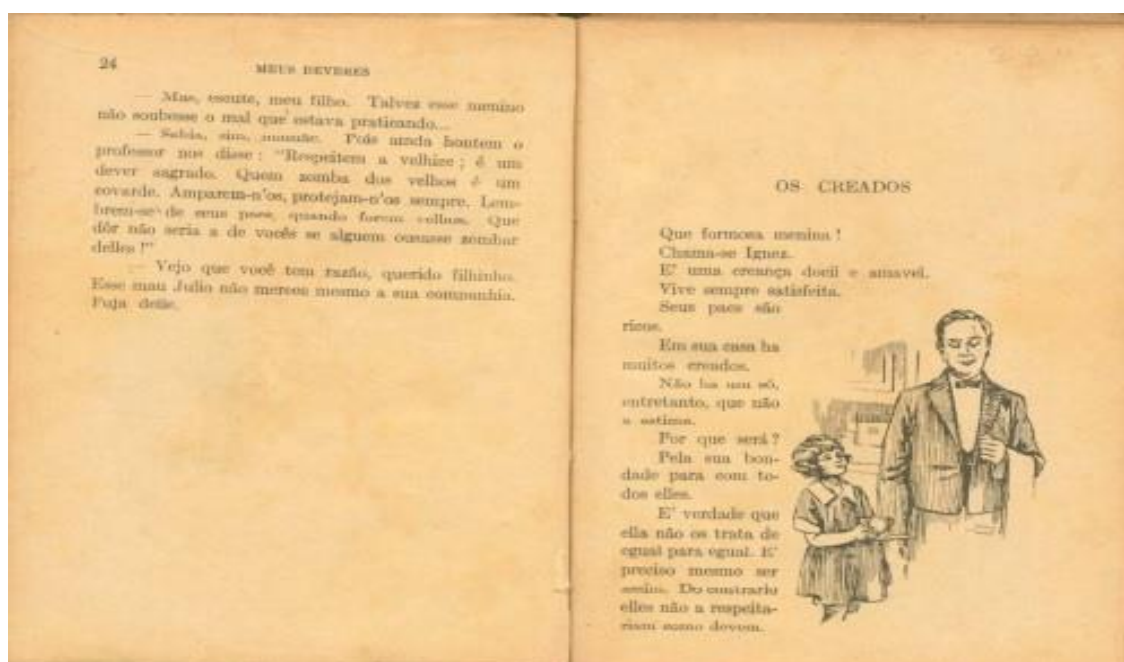


Figura 16. Tapa del libro “Mis deberes, de la Compañía Editora Nacional, de 1936. Laboratório de Enseñaza y Material Didáctico – USP – Acceso en 2022.

El libro de educación, moral y cívica, “Mis deberes”, de J. Pinto y Silva, comercializado por la Compañía Editora Nacional, es un buen ejemplo de lo expuesto anteriormente. Ricamente ilustrado, el libro traía lecciones sobre valores, deberes y patriotismo. A cada página, una lección y una ilustración:





Figuras 17 y 18. Páginas internas del libro “Educação, Moral y Cívica Mis Deberes. Laboratorio de Enseñanza y Material Didáctico, USP. Acceso en 2022.

Con más de 50 ilustraciones en sus 124 páginas, no se encuentra en el libro ninguna referencia a los niños y adultos negros, indígenas o mestizos. Por la lectura de las ilustraciones, se entiende que las buenas virtudes son prerrogativas de los blancos. Debe recordarse que el movimiento eugenésico brasileiro consiguió asegurar la convalidación de los preceptos eugenésicos en la educación nacional en la constitución federal de 1934 (Silva, 2015). De hecho: “el proyecto de educación defendido por los eugenésicos abarcaba la enseñanza de áreas relacionadas al estudio de la herencia como objetivo de formar la *consciencia eugenésica*, lo que significaba, en otras palabras, la segregación racial” (Silva 2015, p. 134). Esa segregación social, según Silva (2015), se daba por la negación del acceso a la escolaridad a los *domesticables o enfermos, portadores de la fealdad física y moral*, según palabras de Renato Kehl, uno de los formuladores de la eugenesia brasileira, perpetuando la ideología de la interdicción de los cuerpos, revelada por Paulo Freire (1989). Ya sobre la reforma propuesta por Francisco Campos:

En lo que se refiere a la enseñanza de Historia, hubo un retorno de la concepción de Estado Nacional y de la busca por una identidad del pueblo brasileiro, identidad esa incumbida de ocultar la injusticia social embrionaria candente en la sociedad.

La idea general consistía en el hecho de que restaba a cargo de la elite operar las transformaciones sociales. El pueblo representaba la masa ciega a ser guiada por la elite (Mathias, 2011, p. 43).

Esa observación de Mathias (2011) y la contribución de Silva (2015) muestran cómo los principios de la eugenesia, las ideas raciales del siglo XIX y la supremacía del colonizador blanco sobre los demás, aun, seguían vividos y latentes, aunque con nueva vestimenta. Figueira (2021) trae la información de que la Compañía Editora Nacional, - creada por el escritor Monteiro Lobato y su socio Octalle Marcondes Ferreira -, pasó a producir una serie de colecciones didácticas que dominaron el mercado brasileiro entre los años de 1930 y 1960. Monteiro Lobato, como ya fue visto, era íntimo de las ideas eugenésicas, amigo particular y admirador de Renato Kehl y Frenando Azevedo. En 1937, según Mariano (2006) en continuidad a la propuesta centralizadora de la educación iniciada por Francisco Campos, su sucesor Gustavo Capanema creó el Instituto Nacional del Libro, INL, con el objetivo de distribuir y propagar obras de interés educativo. Con esas reformas educacionales, la enseñanza de Historia ganó destaque en las propuestas de construcción de la unidad nacional. Como bien comenta Bittencourt:

Los años 1930 fueron marcados por la consolidación de una memoria nacional y patriótica en las escuelas. A partir de esa época, con la creación del Ministerio de Educación, el sistema escolar fue organizándose de manera más centralizada y los contenidos escolares pasaron a obedecer normas más rígidas y generales (Bittencourt, 2005, p. 66 – 67).

Mariano recuerda en ese sentido:

En 1938, fue creada la Comisión Nacional del Libro Didáctico (CNLD), cuya función, en la práctica, era fiscalizar la producción, sugerir cambios, indicar obras y examinar la entrega de ese material, pues, durante el Estado Nuevo (1937 – 1945), aquel órgano ejercía un control político e ideológico sobre la producción didáctica, y fue en esa época que se constituyó una política pública con reglas específicas. De esa forma, la educación fue utilizada como medio de propagación para la formación de la nacionalidad, y el libro didáctico ganó destaque en la

diseminación de ese ideario. A partir del golpe de 1964, se exacerbaban los medios de monitorización de ese material (Mariano, 2006, p. 34).

Durante el período de la dictadura del Nuevo Estado, como relata Mathias (2011), la escuela sirvió como medio propagador de las propagandas nacionalistas y del culto a la patria. En el auge del gobierno de Getulio Vargas, el ministro de Educación y Salud, Gustavo Capanema emprendió en 1942, una segunda reforma educacional. La Historia pasó a ser tratada como disciplina autónoma. Según Mathias:

Tratándose de un gobierno dictatorial de cuño nacionalista, la enseñanza de Historia fue revestida con los colores de la bandera, con el objetivo de conjurar una consciencia patriótica por medio de la selección de episodios significativos y de grandes nombres del pasado. Tácitamente, se enfatizaban los principios de la familia, de la tradición, de la nación y de la patria (Mathias, 2011, p. 43).

En ese nuevo abordaje, según Mathias (2011), se criticaba la colonización portuguesa, pero enaltecía los bandeirantes paulistas. Los indígenas pasaron a ser vistos como una raza noble que no aceptó la esclavitud, mientras que los negros representaban la fuerza de trabajo de la nación. La intención, prosigue Mathias (2011) era reforzar la idea de unidad étnica, cultural administrativa y territorial. En efecto, Moreira sugiere:

La narrativa predominante en los libros didácticos de los años 1930 – 1940 contribuía a la formación de trabajadores disciplinados, agentes de la modernidad deseada desde los tiempos antiguos. Las relaciones amenas y armónicas entre las razas eran ejemplificadas con frecuencia por la historia de Brasil colonial, pues allí estarían los orígenes de la identidad del pueblo-nación. Contrariamente a la interpretación vigente en Brasil en la llegada del siglo XX, no más se atribuía al mestizaje la culpa de los males nacionales (Moreira, 2012, p. 66).

Esa nueva mirada sobre el mestizaje se dio en el mismo momento en que Gilberto Freyre lanzó el libro “Casa Grande y senzala”, inaugurando junto con otros intelectuales el mito de las tres razas. Munanga comenta sobre la cuestión:

El mito de la democracia racial, - basado en el doble mestizaje biológico y cultural entre las tres razas originarias -, tiene una penetración muy profunda en la sociedad brasileira: exalta la idea de convivencia armoniosa entre los individuos de todas las capas sociales y grupos étnico raciales, permitiendo a las elites dominantes disimular las desigualdades e impidiendo a los miembros de las comunidades no blancas de tener consciencia de los sutiles mecanismos de exclusión de la cual son víctimas en la sociedad. En otras palabras, encubre los conflictos raciales, (im)posibilitando a todos reconocerse como brasileiros y apartando de las comunidades subalternas la toma de consciencia de sus características culturales que habrían contribuido para la construcción y expresión de una identidad propia. Esas características son “expropiadas”, “dominadas” y “convertidas” en símbolos nacionales por las elites dirigentes (Munanga, 2006, p. 89).

Según Monterio (2021), Freyre, en su obra, ilustra la contribución de las tres razas: blanca, indígena y negra para la formación de la nación, de forma romantizada, idealizada, como si fuesen raros los casos de agresión física. Moreira por su parte añade:

A partir de 1930, con el mito de la democracia racial, la ideología vigente en los libros didácticos gira en torno de ciudadanos pasivos, pero conscientes de su papel histórico en la construcción del Brasil moderno. Ciudadanos viviendo en condiciones sociales radicalmente distintas, pero conviviendo de modo pacífico, productivo y armonioso y otorgando al Estado las decisiones sobre los futuros rumbos de la nación; existía una plasticidad de democracia racial en los libros didácticos de Historia de Brasil en ese período que no correspondía a la participación efectiva en la vida política nacional, no se desdoblaba en democratización política, menos aún, económico política (Moreira, op. cit. p. 68).

La narrativa sobre la formación del pueblo brasileiro en los libros didácticos de este período puede ser sintetizada en tres momentos según Moreira:

El primer momento concierne a la valorización/reconocimiento del indígena; el segundo, pos abolición, la influencia del negro en la formación del pueblo y desarrollo de la economía, pero en ese momento es posible identificar una

desvalorización del indio; el tercer momento, la valorización del mestizaje entre el blanco, el indio y el negro (Moreira, ídem).

Sin embargo, es importante recordar que en los tres momentos la teoría del blanqueamiento y jerarquización de las razas se hizo presente. En dos momentos iniciales, el blanqueamiento de la raza no es negado. Y mismo luego de la valorización del mestizaje en la formación de la nacionalidad, y, por lo tanto, de la constante afirmación de inexistencia de preconceitos raciales, el blanqueamiento no dejó de ser deseado: “De hecho, Basilio de Magalhães constataba en su narrativa o gradual blanqueamiento. Joaquim Silva escribía que la “situación estacionaria” de la raza negra y la reducción numérica del indígena llevarían al blanqueamiento como algo natural” (Moreira, ídem). Carvalho, por su lado, comenta:

En esa misma época, (década de 1930), el “discurso de la democracia racial” fue diseminado a través de los libros didácticos en los contenidos de los programas, entre otros materiales utilizados en las aulas de Historia. Los temas versaban sobre; la predominancia de mestizos en Brasil; la total ausencia de preconceito étnico racial; la armonía entre los blancos, negros, indios y mestizos, resultando en una sociedad sin conflictos en que “cada etnia colaboraba con su heroísmo o con su trabajo para la grandeza y riqueza del País (Carvalho, 2006, p. 48).

Carvalho (2006) prosigue:

De esa forma, el africano aparece como pacífico frente al trabajo esclavo, el indígena como un “buen salvaje” y el blanco, en la figura de los portugueses como aquéllos que descubrieron y ocuparon un territorio vacío. Aun en esos contenidos no había discusiones sobre las diferencias entre las culturas de los pueblos africanos y también de los indígenas. La esclavización es relatada apenas antes de la llegada de los africanos a Brasil y también no hacían referencias sobre las resistencias de los africanos a la dominación de los europeos (Carvalho, ídem).

La cuestión de la formación de la identidad nacional trabajada en los libros didácticos pasó a representar una realidad homogénea, sin conflictos de toda orden, entre ellos el racial. Ese mito de la democracia racial adquiere, según Moreira (2012), la fuerza

y visibilidad en los libros didácticos en la medida en que la enseñanza secundaria fue dejando de ser socialmente dirigida a las elites: “De otro modo, la democracia pos 1930 era un mito que situaba el otro en un campo de representaciones ideológicas y al mismo tiempo estipulaba lugares y funciones en el cuerpo social” (Moreira, *ídem*). Sobre este respecto, Monteiro expresa:

Ese supuesto mantenimiento de la ideología de democracia racial es una forma de mantener la estructura social, es decir, impedir que los excluidos socialmente tuviesen consciencia de esa situación y promoviesen cambios significativos en la sociedad brasileira (Monteiro, 2021, p. 3).

Moreira (2021) continúa su razonamiento, afirmando que la necesidad de formar la población para ejercer la ciudadanía vino del concepto de República como gobierno del pueblo. Aliada a la necesidad de formar para la ciudadanía, era importante construir una nación unida y consolidada: “Para ello, la instrucción pública fue ampliada con el objetivo de formar la nación, el pueblo brasileiro. Como disciplina escolar volcada a ese fin, conjuntamente con la lengua portuguesa y la geografía de Brasil, estaba la Historia de Brasil (Moreira, *ídem*).



Figura 19. Esta ilustración del libro “Historia de Brasil”, de Basílio de Magalhães, de 1945 (tercera edición) trae la figura de Henrique Dias, negro y Felipe Camarão, indígena, con ropas y fisonomía europeas, figurando como héroes en la expulsión de los holandeses de Brasil, durante la Insurrección Pernambucana. - Laboratorio de Enseñanza y Material Didáctico – USP – Acceso en 2022.

Sobre el mismo episodio, Haddock Lobo en su libro “Pequena História do Brasil”, “Pequeña historia de Brasil”, publicado en los años de 1940, sugiere:

LA IMPORTANCIA DE LA INSURRECCIÓN PERNANBUCANA. Por la primera vez, en una verdadera guerra, brasileiros y portugueses, auxiliados por negros e indios, habían unidos sus fuerzas, organizadamente, contra un enemigo común. En las luchas contra los franceses, le correspondió a los marineros venidos de Portugal combatir los extranjeros. En la Insurrección Pernanbucana fue la propia gente de la tierra que tomó las armas contra el invasor. Ya no era el gobierno portugués apenas que luchaba para conservar su posesión. Eran los propios habitantes de Brasil que mostraban comprender la existencia, aquí, de alguna cosa de lo Nuestro, alguna cosa que valía la pena defender a costa de mayores sacrificios. Era la consciencia de una nueva Patria que se esbozaba. (Lobo, s/d, p. 45).

En otro libro, “Pontos de História do Brasil”, “Puntos de Historia Brasil”, de Eudesia Vieira, trae el siguiente relato sobre los negros, en el capítulo dedicado a la abolición de la esclavitud:

Mucho debemos a esas pobres criaturas que tanto influyeron para el desarrollo de la patria, sin esperar ninguna recompensa. Sin embargo, aún la divisa, esclavo, pesa sobre su posteridad como verdadera maldición. Fueron ellos que derribaron los arbustos, construyeron ciudades, ingenios, desarrollaron la agricultura, plantaron cañaverales, facilitando la fortuna de los señores que se iban congregando para constituir la primitiva sociedad brasileira (Vieira, 1950, p. 139).

En el libro de Haddock Lobo, la ilustración sobre el fin de la esclavitud muestra los ex esclavos alegres, festivos, saliendo de las estancias y siendo saludados por sus antiguos señores y capataces. Pero el autor no explica para donde fueron esas personas, como si hubiesen conseguido alguna manera para sobrevivir luego de salir de las estancias de café.

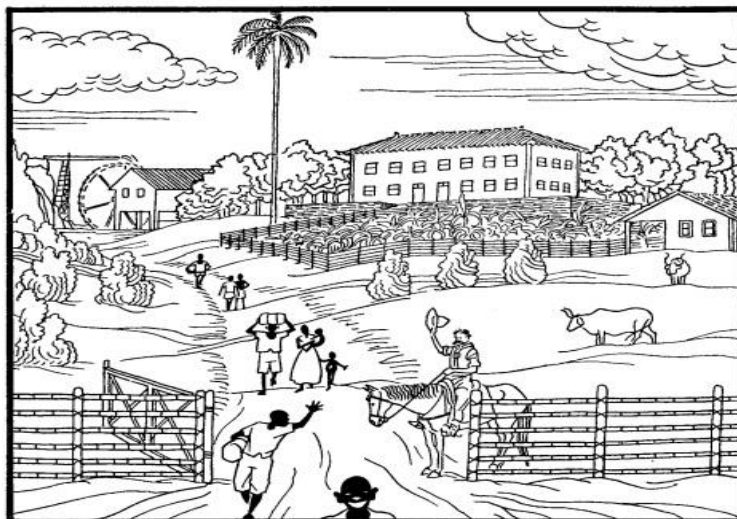


Figura 20. Ilustración del artista Osvaldo Storni para el capítulo sobre la abolición de la esclavitud en el libro “Pequeña Historia de Brasil”, de Haddock Lobo. Laboratorio de Enseñanza y Material Didactico, USP. Acceso en 2022.

En efecto, según Sodré:

Para los afrobrasileros, la abolición no tuvo ninguna especialidad porque no los libertó de la liberación política, es decir, de la condición de quien precisa continuamente de desatarse de una identidad reputada como subhumana. La liberación apenas transfirió el nivel de esclavitud, aboliendo uno para fortalecer el otro (Sodré, 2015, p. 184).

En los casos mencionados es posible percibir claramente algunos puntos: negros e indígenas, integrados a la historia de Brasil, sólo aparecen como héroes cuando la lucha es de los colonizadores blancos. Quilombos y levantes indígenas no aparecen en los libros para no corromper el proyecto de construcción del pueblo brasileiro; los negros son mencionados como mano de obra, fuerza de trabajo, pero ignorados como otros temas como cultura, religiosidad y constitución familiar, en efecto, la esclavitud aun cuando criticada, es siempre ablandada, idealizada, como es evidente en la ilustración anterior. Por lo tanto, la democracia racial propuesta a partir de 1930 y propagada por los libros didácticos desde entonces, es excluyente y racista, pues es válida del punto de vista de las clases hegemónicas por personas blancas, cuando los sujetos de las demás clases los sirven. Carvalho comenta:

En 1950, Dante Moreira Leite publica la investigación intitulada “Preconcepto racial y patriotismo en seis libros didácticos”. Con ese estudio, el autor revela indicios de discriminación y preconceptos en relación a los negros, a través del cual son presentados en situaciones de inferioridad social, conjuntamente con la idea de superioridad de los blancos en relación a los negros en lo que se refiere a la inteligencia y belleza, entre otras constataciones del autor (Carvalho, 2006, p. 67).

Entre el final de la década de 1940 y 1950, con el fin de la segunda guerra mundial, con la industrialización de Brasil que necesitaba mano de obra más especializada y aumento de la población urbana, las clases populares, según explica Mathias (2011), pasaron a tener acceso mayor a la escuela. Estudiantes hijos de obreros, e inclusive de la clase media, reivindicaban:

Una enseñanza de historia que brindase a los alumnos elementos de autonomía intelectual frente a los desafíos económicos impuestos por el sector empresarial y por las políticas desarrollistas. El ciudadano político debería aliar conocimientos de la historia política a los de la historia económica como base para mejor comprensión del grado de desarrollo capitalista brasileiro. Caio Prado Junior, Celso Furtado y Karl Marx fueron algunos de los autores que entraron en el orden del día (Mathias, 2011, p. 44).

Esa revisión de los contenidos vehiculados por los libros didácticos, especialmente en los libros de historia, se presentaban en la misma dirección de las propuestas de educación popular de Paulo Freire, centradas en la vivencia de los alumnos de las clases más oprimidas. Esa reforma comienza a ganar cuerpo justamente en la EJA, destacándose para ello la experiencia de alfabetización promovida por el método Paulo Freire en Angicos, como fue citado anteriormente, a partir de las palabras generadoras. Al mismo tiempo, planes gubernamentales de fomento a la producción del libro didáctico y acceso de los alumnos a esas obras, comenzaron a ganar cuerpo.

Munakata recuerda:

Las primeras medidas por las cuales el gobierno brasileiro pasó a subsidiar los libros didácticos datan de 1961 cuando el Banco de Brasil fue incumbido de financiar su producción (decreto federal N° 50.489, de 25/04/1961). Para publicar y distribuir libros didácticos se instituye en 1964 la Campaña Nacional de Material de Enseñanza (decreto ley N° 53.887, de 14/04/1964) que, en 1967, por la ley N° 5.327, sería transformada en Fundación Nacional de Material Escolar, FENAME (Munakata, 1997, p. 47).

Por otra parte, la dictadura militar impuesta por el golpe de 1964 suprimió las iniciativas democráticas y la enseñanza de Historia volvió a ser de grandes hombres y grandes hazañas, sumando como afirma Mathias al violento cuño alienante. Mariano expresa:

En 1966, fue creada la Comisión del Libro Técnico y del Libro Didáctico (COLTED) que pasó a dirigir la distribución de los libros didácticos. La enseñanza secundaria fue transformada en curso de profesionalización y la disciplina Historia poco era discutida. En lo que se refiere a las concepciones de Historia, no hubo cambios significativos: las fechas, eventos y personajes marcantes continuaron orientando las enseñanzas (Mariano, 2006, p. 34).

Sin embargo, hubo un gran proceso de modernización de los libros didácticos en todas las disciplinas, especialmente, en los libros de Historia, pero todos esos cambios estéticos y de lenguaje trataban de tornar los libros de Historia más atractivos. Esos cambios ocurren en el mismo proceso de ampliación de las vacantes en las escuelas públicas y consecuente acceso de las clases más populares a la escolarización. Veamos a continuación un ejemplo gráfico de lo expuesto recientemente:



Figura 21. Página del libro de “Historia para a escola moderna”, “Historia para la escuela moderna”, de Julierme de Abreu e Castro, editora IBEP, 1971.

Aunque la propuesta del libro fue bien innovadora, se confrontaba con la censura impuesta por la dictadura militar. Aun utilizando el recurso de historieta, el abordaje histórico no era muy diferente del que se producía en las décadas anteriores. Aun así, traía en su texto e imágenes, las luchas del pueblo negro por su libertad, pero las contribuciones de este pueblo para la sociedad brasileira se igualaban al abordaje hecho por los ideólogos del mito de la democracia racial. Mariano defiende:

Con la Dictadura, la censura a los contenidos de esos manuales fue marcante, bien como el incentivo a determinadas formas de conducta, con un control ideológico para formar un ciudadano acrítico. También hubo monitoreo sobre el sistema de enseñanza brasileiro, a ejemplo de la implantación de disciplinas como Educación Moral y Cívica y Organización Social y Política Brasileira. Los libros didácticos

deberían guiarse por las propuestas exigidas por los gobiernos dictatoriales (Mariano, 2006, p. 37).

Los recursos gráficos y tipográficos en los libros didácticos a partir de la década de 1970 no pueden ser observados apenas como cambios estéticos con el único propósito de atraer al consumidor. Lima (2012) señala que: “ese contenido pincelado por tintas fotográficas, esquemas y representaciones figuran como objetos consecuentes en el proceso de construcción y resignificación del conocimiento” (Lima, 2012, p. 153). Munakata trae el siguiente análisis:

Observamos que la introducción de los colores, gráficos, mapas, textos complementarios y el nuevo lenguaje, tanto visual, - como en el uso de la historia narrada en historieta -, como estilística, - preocupación con el lenguaje más accesible al alumno, utilización de vocabulario corriente y cotidiano -, correspondió a una necesidad de alcanzar la clientela escolar, aparentemente desinteresada de las aulas de Historia por la pobreza gráfica de los manuales (Manukata, 1997, p. 30).

Lima corrobora esclareciendo:

En los años 1960 y 1970, como consecuencia del conjunto de medidas que los gobiernos militares colocan en práctica, acompañando el proceso de modernización estructural de Brasil, el libro didáctico pasa por innúmeras transformaciones: cambios en la forma física de sus soportes (incluyendo la incorporación de mayor número de recursos visuales, presentados con mayor calidad gráfica y en colores), alteraciones en los modos de lectura y utilización (los manuales pasan a reunir las funciones de un compendio y de un cuaderno de ejercicios, asumiendo la voz del profesor, y así, produciendo al docente un lugar subordinado y dependiente en el proceso de enseñanza).

Varios grupos de estudio de enseñanza de Historia en el primer y segundo grado han hecho lecturas críticas del contenido “modernizado” de los libros, según Munakata (1997). El resultado es la demostración cabal de que esa modernización es falsa: el

contenido vinculado es básicamente el mismo que vigoraba en los manuales escolares de las décadas de 1940 y 1950, apenas añadidas nuevas informaciones, o peor aún, en nombre de la modernidad estética, el contenido empobrecido (Munakata, 1997). En efecto, Manukata (1997) trae la información de que desde 1997, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) ya había definido que la participación del gobierno en la producción del libro debería hacerse mediante coedición con el sector privado, quedando el Instituto Nacional del Libro (INL) y, a partir de 1976, la FENAME encargados de su ejecución. Con ello, conforme Manukata:

La “definición de que enseñar” pasó a las manos de la villanía del mercado, comprando almas e inteligencias, fue ya suficientemente conclusiva. Pero exactamente porque la industria cultural pasó a condicionar lo qué y cómo enseñar (en el caso, en Historia) es que tal vez sea interesante examinar más de cerca esa mercadería peculiar que ella produce (Manukata, 1997, p. 34).

Mariano, citando Caimi e Gatti Junior, observa:

Esa demanda favoreció a las editoras que pasaron a producir incesantemente libros didácticos (...) El Estado, por su vez, pasó a ser el *buen padre*, pues aparte de figurar como principal agente en la política nacional sobre el libro didáctico, era también el mayor comprador de ese producto (Mariano, 2012, p. 217).

Lima (2012) observa que los cambios en el modo de elaboración y producción editorial del libro y el fortalecimiento de las instituciones relacionadas al libro impreso, editoras, sindicatos, asociaciones y alteraciones en el tiempo de vida del libro didáctico, - el cual se torna “consumible” (el alumno pasa a hacer las tareas del propio libro, lo que impide que sea utilizado por otro alumno) -, hizo que el libro didáctico se tornase un gran negocio.

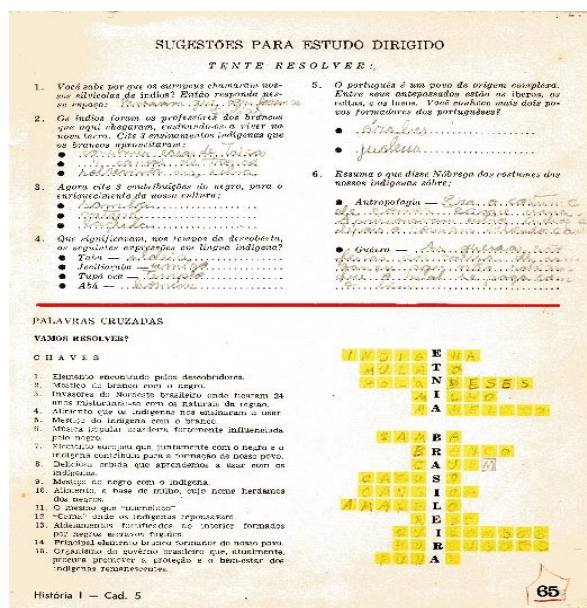


Figura 22 - Página de ejercicios del libro de “Historia para la escuela moderna”, de Julierme de Abreu e Castro – IBEP – 1971. El alumno responde las cuestiones en el propio libro.

Mariano (2012) esclarece:

A partir de la década de 1970, los libros didácticos pasaron a ser hechos para un determinado público escolar. Los manuales producidos en este período trajeron cambios sobre el contenido y la forma: aparte de las ilustraciones presentes, los libros poseían ejercicios, planeamientos, lo que “facilitaba” la vida de los profesores, tornándose, así, un material indispensable para el cuerpo docente (Mariano, ídem).

Ya sobre la cultura del libro didáctico producida por el mercado, Bittencourt manifiesta:

Para efectuar la transformación de un material didáctico en le producto de mayor consumo de la cultura escolar, los editores se asociaron al Estado, creando actuaciones conjuntas en sus formas de circulación. Se establecieron entre ambos, tramas, por medio de las cuales el libro didáctico se diseminó en el cotidiano escolar, transformándose en el principal instrumento del profesor en la transmisión de saber (Bittencourt, 1993, p. 78).

Los libros didácticos, con los aportes gubernamentales a su producción, se tornaron un gran negocio, al mismo tiempo en que contribuían a propagar las mismas ideas de los manuales de las décadas de 1930, pero bajo un nuevo ropaje. Aun sobre cambios estéticos en los libros didácticos a partir de los años de 1970, Carvalho sugiere:

Otro asunto que viene ganando cada vez más relevancia en las investigaciones sobre el libro didáctico son las imágenes expuestas en las obras didácticas (iconografías, grabados, ilustraciones, dibujos, historietas, pinturas, fotos, etc.). Los análisis sobre las imágenes han revelado varias situaciones adversas, entre ellas, el descompás entre el texto escrito y el grabado que lo acompaña. Por otro lado, los textos, las imágenes también no ofrecen neutralidad, por lo tanto, la importancia de leer, releer y cuestionar las iconografías presentadas en los libros didácticos (Carvalho, 2006, p. 58).

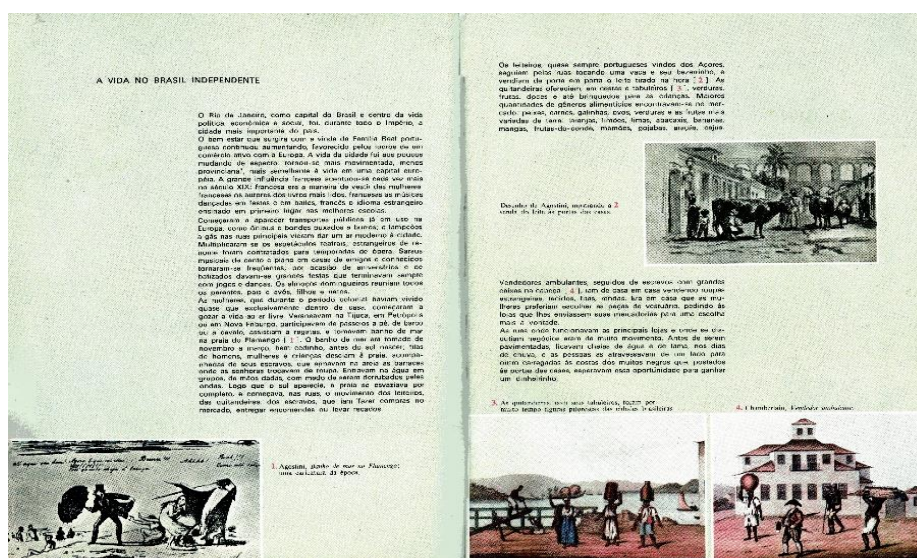


Figura 23 - Página del libro “Historia de Brasil curso moderno”, de Sergio Buarque de Holanda – Companhia Editora Nacional – 1971.

Un claro ejemplo de esa práctica puede ser encontrado en el libro “Historia de Brasil”, de Sergio Buarque de Holanda, obra destinada a los alumnos de enseñanza fundamental. Con el título de “La vida en el Brasil independiente”, la página trae imágenes de esclavos en diversas actividades, al lado de una familia de bañistas. El modo

como las imágenes estás dispuestas y el título induce al lector a entender la esclavitud como una situación cotidiana y normal, como si las personas libres y esclavos viviesen de la misma forma. Este tipo de información era y aún es muy común en los libros didácticos, de lo que se puede deducir que este descompás entre texto e imagen puede ser intencional.

En 1985, con el fin de la dictadura y la redemocratización de Brasil, la disciplina Historia dejaba de ajustarse a los intereses del estado autoritario para ponerse al servicio de la sociedad democrática (Mathias, 2012). La organización de enseñanza de Historia no más consistía en celebrar grandes eventos o personajes, sino en discutir los problemas de la realidad social vivida. Se incorporan sujetos y acciones marginalizados por las políticas educacionales oficiales. Según Munakata:

En 1985, durante la euforia del período inicial de la llamada “Nueva República”, el Ministerio de la Educación (MEC) instituyó las “Directrices Operacionales para el Programa del Libro Didáctico (PNLD) a ser ejecutado por la Fundación de Asistencia al Escolar (FAE), creada en 1983. Los demás programas fueron extintos (Munakata, 1997, p. 47).

Munakata (1997) explica que con la creación del PNLD, los objetivos eran, entre otros, que el programa abarcase todos los alumnos de los octavos años de la enseñanza básica de las escuelas públicas, que los profesores participasen en la elección de los libros, que fuesen distribuidos manuales de orientación y cuadernos de actividades a los docentes y que se incentivase el uso y libros no descartables. Todas esas medidas tornaron la enseñanza y, en particular, la Historia, pero democratizados. En este contexto, como observa Mathias (2021), los alumnos, muchos de ellos hijos de operarios, demandaban una nueva pedagogía, una enseñanza de historia más volcada a las necesidades de la clase trabajadora. Mathias señala:

Se defendía la actuación de las camadas menos favorecidas como sujeto de la historia. Se discursaba en pro de la universalización de los derechos humanos que, en función del estado dictatorial, hace mucho que ya eran conscientes de sus deberes. La orden del día era pauta da por la noção de que, sem direitos de los

hombres reconocidos y garantizados, no habría democracia, sin la cual no habría una solución para los conflictos sociales. La democracia era entendida como la sociedad de los ciudadanos (Mathias, 2012, p. 46).

La llegada de la década de 1990, según Mathias (2021), marcó el nacimiento de una enseñanza de Historia más madura, renovada y en perfecta sintonía tanto con las concepciones teóricas y metodológicas de la academia, como con el contexto político global. Mariano recuerda:

A partir de 1996, el Ministerio de Educación y Cultura formó una Comisión de Evaluación de los libros didácticos: “desde entonces, se estipuló que la adquisición de obras didácticas con presupuesto público para distribución en territorio nacional estaría sujeta a la inscripción y evaluación previas, según reglas estipuladas en minuta propia” (Mariano, 2006, p. 39).

De acuerdo con Mathias (2021), bajo la influencia de la Nueva Escuela, sobre todo de la tercera generación de la escuela de los Anales, nuevos temas fueron siendo incorporados en los libros didácticos y en los currículos de Historia, tales como: cotidiano, familia, ocio, sexualidad, género, hechicería, inquisición, vida privada, infancia, memoria, mentalidad, imaginario, cultura material, entre otros. Este nuevo abordaje capacitó al alumno para poder cuestionar su propia historicidad y pensar sobre la naturaleza histórica del mundo, en otras palabras, tornarlo crítico. Ya en 1966, el entonces presidente Fernando Henrique Cardoso promovió una reforma educacional, sancionando la Nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación. A continuación, el gobierno ratificó los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), un esfuerzo en el sentido de unificar y padronizar los currículos, respetando las diversidades étnicas, regionales y sociales. En efecto, Silva comenta:

Los PCNs se originaron y se pautaron en la Ley Federal N° 9.394 de 20/12/1996, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, que determina como competencia de la Unión establecer en colaboración con los estados, Distrito Federal y municipios, directrices que orientarán los currículos y sus contenidos mínimos, de modo a asegurar una formación básica común, como también de las

experiencias desarrolladas por los movimientos sociales en Brasil, tales como los movimientos negro, indígena, ambiental y feminista, entre otros (Silva, 2011, p. 102).

Mathias añade: “Siguiendo la cartilla de la ONU, los PCN predicaban una cultura de paz y tolerancia y defendía una ciudadanía igualitaria con base en la noción de grupo social. Se trataba de abordar la pluralidad cultural con la meta de criticar el mito de la democracia racial” (Mathias, 2021, p. 47). Silva sostiene que:

El acatamiento de esas recomendaciones se debe al reconocimiento de la formación histórica de la sociedad brasileira, marcada por la presencia de diferentes etnias, grupos culturales, descendientes de emigrantes de variadas nacionalidades, religiones y lenguas, así como regiones brasileiras que difieren entre sí, marcadas por características culturales específicas y por la convivencia interna de grupos diferenciados (Silva, 2011, p. 102).

Sin embargo, ese distanciamiento de la discusión en la enseñanza de Historia y la demasiada atención a la historia inmediata y del tiempo presente, produjo un discurso fragmentado, desvinculado con la totalidad histórica. Silva y Ribeiro (2019) señalan que con la implantación del estado neoliberal en el país, se pasa a tener más participación de editores y autores en las políticas de los libros didácticos. Y es en este contexto que se implementa la primera evaluación de los libros didácticos en 1996. En efecto:

Entretanto, al mismo tiempo que podríamos conmemorar la elaboración de criterios evaluativos para ese importante material pedagógico, en esa misma época se nota un distanciamiento de los movimientos sociales que pasan a ser excluidos de participación en ese debate, siendo desconsiderados (Silva y Pinheiro, 2019, p. 44).

Es importante recordar que las reformas propuestas durante el gobierno de Frenando Henrique Cardoso estaban vinculadas a la implantación del neoliberalismo en Brasil y que, por lo tanto, según Mathias:

Se trataba de un retorno a la tecnocracia, buscando formar individuos con aptitud suficiente para atender de la mejor manera posible las demandas de la producción, no ciudadanos críticos acerca de la sociedad. Para entenderse mejor, esa reforma fue profundamente influenciada por el Banco Mundial y por el Banco Interamericano de Desarrollo, órganos financiadores de la reforma educacional de FHC. En la visión de tales órganos, el currículo sirve para distribuir el conocimiento oficialmente considerado válido por las instituciones escolares (Mathias, 2012, p. 48).

La reforma propuesta por el gobierno FHC tenía por objetivo la obtención de resultados en la mejoría de los padrones de desempeño en sintonía con las metas neoliberales impuestas por los países centrales. Lo que se pretendía era formar un contingente de mano de obra satisfactoriamente especializada, pero sin ninguna perspectiva de reflexión o cuestionamiento del proceso impuesto. La educación para todos atendía mucho más a las demandas mercadológicas y de producción que la emancipación de los grupos a quienes este proyecto fue dirigido. Silva comenta:

Los Parámetros Curriculares Nacionales, PCNs, fueron propuestos a partir de la participación de Brasil en eventos, tales como la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990, convocada por la UNESCO, UNICEF, PNDUD y Banco Mundial, y por haber sido signatario de la Declaración de Nueva Delhi, firmada por los nueve países en desarrollo de mayor contingente poblacional del mundo. Esa declaración hizo con que esos países reconociesen la educación como instrumento prominente de la promoción de los valores humanos universales, de la calidad de los recursos humanos y del respeto a la diversidad cultural (BRASIL, 1988, apud SILVA, 2011, p. 101).

En este contexto, ocurrió en noviembre de 1995 en Brasilia, la Marcha Zumbi de los Palmares contra el racismo, por la ciudadanía y por la vida (Russo, 2012). Esa marcha, prosigue Russo (2012), aparte de servir para denunciar la discriminación racial y repudio al racismo, culminó con la entrega de un documento a la presidencia del país denominado Programa de Superación del Racismo y de la Desigualdad Racial en el cual, entre otras medidas, indicaba el monitoreo de los libros didácticos, manuales escolares y programas

educativos y desarrollo permanente de programas de entrenamiento de profesores y educadores en el tratamiento a la diversidad racial e identificación de prácticas discriminatorias en las escuelas. Algunas de esas reivindicaciones, comenta Russo (2012) fueron atendidas por el PNLD a partir de 1996, dificultadas por la escasez de producción bibliográfica sobre el tema. Contradictoriamente, la ampliación del acceso a la escolarización que debería atender apenas a los intereses de los inversores internacionales, acabó por llevar esa gran masa de estudiantes a reivindicar una educación más volcada a la realidad de la mayor parte de la población brasileira. En 2003, en el inicio del gobierno de Luis Ignacio Lula da Silva, se aprobó la ley N° 10.639/03:

La ley N° 10.639/03, que versa sobre la enseñanza de historia y cultura africana y afrobrasileira en las escuelas oficiales en todo el territorio nacional, es fruto de la acción política de movimientos sociales organizados en articulación con un gobierno de centroizquierda. La legislación pretende señalar las contribuciones en las áreas social, económica y política, pertinentes a la historia de Brasil, de la población afrobrasileira (Souza, 2019, p, 1 – 2).

Souza (2019) continúa:

A pesar de la ley indicar textualmente las disciplinas de Literatura, educación Artística e Historia brasileira como las principales responsables por la enseñanza de estas temáticas, el legislador también señala que “los contenidos referentes a la historia y cultura afrobrasileira y de los pueblos indígenas brasileiros serán administrados en el ámbito de todo el currículo escolar (ídem).

Ruso (2012) informa que el gobierno federal invirtió más de tres millones de reales en material didáctico sobre el tema de la Ley N° 10.639/03, entre 2005 y 2006, aparte de promover la capacitación de profesores para trabajar la nueva temática en todo Brasil. Souza y Rios recuerdan:

Como ya se sabe, luego de la homologación de la ley federal 10.639/03, la enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileira y Africana pasó a ser obligatoriamente incluida en el currículo escolar, oportunizando la construcción

de una imagen positiva del pueblo negro, a partir de la historia brasilera, superando la visión de pasividad tan difundida, evidenciando las muchas formas de resistencia negra a lo largo de los siglos. Sin embargo, el repertorio de muchos alumnos/as acerca del continente africano continúa sin recibir contribuciones expresivas de la escuela, pues aún vigora el currículo que, equivocadamente, presenta una África aprisionada a un pasado adulterado por otros y anclada a un presente marginalizado (Souza y Rios, 2016, p. 82).

Por eso, la cuestión siguiente: como el cumplimiento de la ley llegó al EJA, tanto en el material didáctico producido como en la sala de aula. Importante destacar la observación de Silva y Ribeiro (2019) de que apenas a partir de 2007 es que fueron incorporados aspectos relacionados con la diversidad y la promoción de la igualdad como principio del aprendizaje en las llamadas para la adquisición de libros.

4.4 ¿Cómo se hace un libro didáctico?

Hoy en día, el libro didáctico por su alcance y sus características es un producto de la industria cultural. Como tal, según Adorno (2009), puede servir para clasificar y organizar los consumidores a fin de poder padronizarlos. En efecto:

Los interesados adoran explicar la industria cultural en términos tecnológicos. La participación de millones en tal industria impondría métodos de reproducción que, por su vez, hacen con que inevitablemente, en numerosos locales, necesidades iguales sean satisfechas con productos estandarizados (Adorno, 2009, p. 6).

Por su parte, Bittencourt (1993), afirma que a pesar de que el libro escolar sea un texto creado y planeado para divulgar un conocimiento uniforme, su manoseo de da por diferentes lectores oriundos de las experiencias más diversas. Aun así, la autora señala una paradoja a ser debidamente pensada, entendiendo el libro didáctico como: “material controvertido que, democráticamente enseña a leer, desvenda los signos, tratando, en principio, de libertar el individuo, pero que, al mismo tiempo, condiciona al lector en la pretensión de refrenar la propia libertad de crear” (Bittencourt, 1993, p. 289). Ya sobre la lectura, en especial de Historia, Certeau (1982) considera que una lectura del pasado, por más controlada que sea por el análisis de los documentos, es siempre dirigida por una

lectura del presente: “En efecto, tanto una como otra se organizan en función de problemáticas impuestas por una situación” (Certeau, 1982, p. 27). Schaft (1983) también afirma que el conocimiento histórico es un proceso infinito y que, debido al papel activo que en el mismo desempeña el espíritu humano, el trabajo del historiador deber ser continuamente recommenzado” (Schaf, 1983, p. 269). En este sentido, las observaciones de Certeau y de Schaft sirven tanto para el simple lector del producto como para el propio investigador que se arroja sobre los documentos para poder producir los textos que luego deberán ser leídos por el alumnado. Abud (1984) resalta que el libro didáctico se tornó un instrumento indispensable para el trabajo pedagógico, dado que debido a la formación deficitaria y de las desgastantes jornadas que impiden al docente estudiar, muchos son los que se informan a través de esa herramienta. Más allá de ello, Abud (1984) alerta que el libro didáctico ha sido uno de los canales más utilizados para la transmisión y mantenimiento de los mitos y estereotipos que pueblan la historia de Brasil. Crisóstomo y Crisóstomo también reiteran que: “Tal uso puede legitimar la enseñanza de determinada disciplina ya que la mayoría de los alumnos y profesores acaban por creer que el contenido expuesto es único y verdadero” (Crisóstomo y Crisóstomo, 2015, p. 89). Ya por su parte, Carvalho Filho observa:

En estudios más recientes, el libro didáctico también es analizado como material pedagógico utilizado por el profesor en las prácticas que desarrolla con el objetivo de enseñar a los alumnos. En ese sentido, el libro didáctico es un producto genuino de la cultura escolar, pues es un artefacto pensado y materializado para atender a las finalidades precipuas de la educación escolar. El mismo es incorporado a las rutinas inherentes al trabajo pedagógico del profesor, y en algunos contextos educativos sobresale como el más importante soporte de sus prácticas, conformando la selección de los contenidos y métodos de enseñanza (Carvalho Filho, 2016, p. 558).

El libro didáctico, continúa Carvalho Filho (2016) es un objeto inserto en el contexto del proceso de producción capitalista, que tiene en la industria cultural una importante fuente de recursos económicos y de difusión de cierta noción de cultura que circula entre los diversos segmentos sociales incumbidos en su producción y consumo.

El texto impreso es el que vehicula determinadas concepciones teóricas. Bittencouert corrobora afirmando:

El libro didáctico es un producto de la industria cultural, con una materialidad característica y un proceso de elaboración de otros libros. Como mercadería, se inserta en la lógica de la venta y requiere definiciones sobre precio y formas de consumo (...) Su confección sigue los principios del sistema de evaluación, obedeciendo a las normas definidas por el poder estatal que así interfiere indirectamente en la producción y es el principal comprador de ese material (Bittencourt, 2005, p. 311).

Para Certeau (1982): “de la reunión de los documentos a la redacción del libro, la práctica histórica es enteramente relativa a la estructura de la sociedad” (Certeau, 1982, p. 66). Ya para Mariano (2006), el libro didáctico es un instrumento educacional complejo y esa complejidad adviene de las diferentes lecturas que el mismo suscita, aparte de ser un objeto cultural de difícil definición, pues es marcado por la actuación de varios sujetos que están presentes en su producción, circulación y consumo. Sin embargo: “entendemos el libro didáctico como todo material impreso estructurado para el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Mariano, 2006, p. 24). Certeau (1982) sobre el texto autoral expresado en los libros didácticos, esclarece que toda interpretación histórica depende de un sistema de referencia; que este sistema permanece en una “filosofía” implícita particular; que infiltrándose en el trabajo de análisis, organizándolo sin mucho rigor, remite, en definitiva, a la subjetividad del autor. Schaft (1983) expresa:

John Dewey subraya que toda construcción histórica es selectiva y que todo depende de los criterios de la selección; así, concluye que la historia es necesariamente escrita a partir de las posiciones del presente, pues esto es lo que decide lo que se considera como importante y, por lo tanto, ofrece criterios de selección (Schaft, 1983, p. 271).

Abud (1984) señala que debido a las condiciones impuestas al trabajo docente, muchos profesores no consultan otros tipos de obras para la preparación de sus aulas o del material a ser utilizado en las salas de aula, haciendo muchas veces recortes del propio

libro didáctico. Carvalho Filho (2016) también comenta que: “el libro didáctico tiene papel fundamental en el proceso de escolarización e ilustración en nuestro país, ocupando, en la práctica, muchas veces el papel de principal referencia para la formación e inserción en el mundo de la escrita” (Lima, 2020, p. 144). Debido a esta situación, Abud (1984) sostiene que el trabajo en las salas de aula se ha transformado en un refuerzo de las ideas contenidas en el libro didáctico adoptado, el cual es visto por los alumnos como única fuente de confianza. De esta forma, Crisóstomo y Crisóstomo (2015) alertan que el docente debe buscar libros que establezcan relación con el ambiente social en que los educandos están insertos: “contextualizándolos, y que hagan puentes con las demás disciplinas del currículo escolar, a fin de que los alumnos perciban la importancia de los contenidos trabajados en su cotidiano” (Crisóstomo y Crisóstomo, 2015, p. 90). En efecto:

De esa forma, el profesor precisa tener la consciencia de que no existe ningún libro completo que atienda todas las necesidades de su clientela. De esta forma, el educador debe sobrepasar el material didáctico utilizado, debe hacer adaptaciones necesarias y complementarias para poder alcanzar un proceso de enseñanza-aprendizaje eficiente y productivo (Crisóstomo y Crisóstomo, ídem).

A pesar de algunos avances obtenidos, los libros didácticos aún se insertan en la lógica de las clases dirigentes, por lo tanto, el profesor debe buscar situaciones dentro de esos mismos libros que permitan proponer una educación más reflexiva y, de esta forma, antirracista. Lima (2020) afirma:

El libro didáctico no constituye un instrumento neutro; es producto de una visión de mundo, de hombre, de educación y de escuela. En ese sentido, el libro didáctico no es apenas producido por el mundo de la cultura, sino también produce e instituye este mismo mundo, tanto en lo que se refiere a la cultura escolar como a la cultura en general. Por lo tanto, al tomar el libro didáctico como instrumento de mediación pedagógica entre la producción de conocimientos escolares, la actuación de los profesores y las vivencias de los educandos, como sujetos sociales, es imprescindible que se busque comprenderlos más ampliamente como objeto históricamente situado (Lima, 2020, p. 145).

Mientras Lima (2020) propone la lectura crítica de los libros didácticos, Carvalho Filho (2016) entiende que en el ámbito escolar, por la importancia atribuida al libro didáctico en lo cotidiano del trabajo de los profesores, el mismo influencia, - en mayor o menor grado -, el contexto de las prácticas. Bittencourt (2005) repara en las ilustraciones que aparecen a lado de los textos en los libros didácticos, en relación al poder que esas imágenes, - en el caso, cuadros, fotografías, caricaturas, gráficos e infográficos -, poseen en la construcción de un imaginario histórico. Peled-Elhanan (2019) esclarece:

Para ler um texto multimodal es preciso conocer los elementos constituyentes de la imagen, así como conocemos los elementos constituyentes de las frases. La importancia de los elementos depende de su posición en el layout de la página o página doble, que es un espacio moldurado. Forma, tamaño y color pueden determinar lo que será leído primero, y lo que será leído después, lo que puede ser diferente para diferentes lectores. Esos principios son totalmente diferentes de la lectura convencional (Peled-Elhanan, 2019, p. 173).

Carvalho Filho afirma:

La ilustración es para el contenido como el cuerpo es para el alma, es decir, una mezcla entre cuerpo y alma, siendo el cuerpo su forma gráfica y el alma su contenido. De acuerdo con esa interesante asociación, podemos pensar que la imagen debería complementarse al texto y viceversa (Carvalho Filho, 2006, p. 59).

Fochesatto (2016) recuerda:

Las imágenes están insertas en nuestro cotidiano desde el inicio de la humanidad, donde el “hombre de las cavernas” dejó sus primeros símbolos grabados en piedra. Actualmente, las imágenes ocupan un espacio significativo en el cotidiano de las personas, tratándose de un importante instrumento de educación para variadas culturas (Fochesatto, 2016, p. 177).

Por su vez, Burke (2004) advierte:

Imágenes son, al mismo tiempo, esenciales y traicioneras para los historiadores de mentalidades que se preocupan con presuposiciones implícitas como con actitudes conscientes. Imágenes son traicioneras porque el arte tiene sus propias convenciones; sigue una curva de desarrollo interno bien como de reacción al mundo exterior. Por otro lado, el testimonio de imágenes es esencial para el historiador de mentalidades porque una imagen es necesariamente explícita en cuestiones que pueden ser más fácilmente evitadas en textos. Imágenes pueden testimoniar lo que no puede ser colocado con palabras (Burke, 2004, p. 37 – 38).

Lima (2012) observa que las iconografías son muy importantes para medir sentido al texto y ambos se complementan, pues las imágenes están integradas al texto, colaborando para componer la reconstrucción de un contexto histórico y social. De esta manera, la riqueza iconográfica encontrada hoy en los libros didácticos ofrece al profesor y, - por consiguiente, al alumno -, la posibilidad bien amplia de discusión y reflexión sobre el propio texto, principalmente en las salas de aula de EJA, donde se encuentran alumnos con dificultades en la lectura y escrita, pero con vivencia suficiente para lanzarse al debate, ampliando el proceso de aprendizaje dentro de una propuesta antirracista e inclusiva de hecho. Lima acota:

Sin estas relaciones, las imágenes iconográficas se vacían de sentidos como elemento educacional, e inclusive, como documento histórico, actuando como meros objetos de adornos o “ilustración” dentro del texto y, consecuentemente, no contribuyendo al enriquecimiento y profundización de los contenidos propuestos, y lo más perjudicial: dificultando la comprensión de estudiantes en una perspectiva objetiva (Lima, 2012, p. 149 – 150).

Por su parte, Peled-Elhanan (2019) observa que hoy, buena parte de los textos, en especial los libros didácticos, es multimodal y por eso el layout desempeña un papel crucial en la transmisión de significados, interpretaciones e ideologías. En efecto, entendiendo que los textos multimodales son aquéllos que traen lenguajes verbales y no verbales como infográficos, caricaturas, historietas, anuncios, imágenes, Peled-Elhanan (2019) explica que hasta mismo la compaginación, disposición de imágenes y textos en

la página, los colores, todo es pensado con el propósito de dirigir la lectura y la comprensión del lector, dándole una sensación de equilibrio: “Nuestro sentido de layout deriva de nuestro sentido de equilibrio y la función del equilibrio solamente puede ser demostrada cuando identificamos el significado que lo ayuda a tornarlo visible (Peled-Elhanan, 2019, p. 172). Por su parte, Fochesatto resalta:

Los libros didácticos han alterado su forma de presentar las imágenes, pues las mismas no son más vistas o utilizadas, en la mayoría de los casos, como un mero instrumento ilustrativo. La imagen se tornó parte importante de la construcción del conocimiento. Las actividades encontradas en los libros escolares se han dedicado a la interpretación, análisis y discusión de hechos históricos, partiendo de fuentes como fotos, pinturas, caricaturas y otras formas de representación con imágenes (Fochesatto, 2016, p. 176).

En tal sentido, Joly (1994) comenta:

Es preciso no olvidar, en efecto, que si toda la imagen es representación, ello implica que se utilicen necesariamente reglas de construcción. Si estas representaciones son comprendidas por otros que no son aquéllos que las fabrican, es porque existe entre ellas un mínimo de convención sociocultural, en otras palabras, que deben gran parte de su significación a su aspecto de símbolo (Joly, 1994, p. 44).

Bittencourt (2005) reitera que el discurso de los libros didácticos puede servir al mantenimiento de estereotipos sobre grupos étnicos raciales. Silva (2011) argumenta:

Cuando el negro es representado a la consciencia de un individuo, los objetos que están en su consciencia, tales como los estereotipos y preconceitos, pueden modelarlo de tal forma que, mismo en su ausencia, el concepto lo coloca estigmatizado en papeles y funciones, estereotipado negativamente y subordinado, y a su visión concreta ese concepto es activado, provocando la discriminación y la exclusión (Silva, 2011, p. 31).

De esta forma, el texto y la imagen pueden y deben ser relativizados y sometidos a la crítica, como también, pueden favorecer, principalmente, las imágenes por la riqueza de elementos que presentan para la discusión sobre ellas mismas. Ya, el entendimiento del MEC sobre la obligatoriedad del estudio de la historia y cultura afrobrasileña e indígena expresa:

La presencia de la cultura negra y el hecho de que el 45% de la población brasileña está compuesta por negros (según censo del IBGE), no han sido suficientes para eliminar ideologías, desigualdades y estereotipos racistas. Aún persiste en nuestro país un imaginario étnico racial que privilegia la blancura y valoriza, principalmente, las raíces europeas de su cultura, ignorando o poco valorizando las otras que son la indígena, la africana y la asiática (BRASIL, 2013, p. 500).

Sobre la historia de la población negra en los libros didácticos, Bittencourt muestra que mismo con los cambios ocurridos a partir de la movilización de los movimientos negros, aun se insiste en dar énfasis al período de la esclavitud, dedicándose poco a los acontecimientos que envuelven la actuación de negros luego de la abolición de la esclavitud. Cardoso y Brignoli defienden:

Eso abrió camino para una extensión de las cualidades negativas del esclavo, - producidas por el propio sistema esclavista -, a los grupos étnicos en que los esclavos eran reclutados, cuya *inferioridad* socialmente admitida, vendría a servir de argumento para justificar su esclavización y mantener los libertos en una situación social de inferioridad, con relación al grupo blanco (Cardoso y Brignoli, 1979, p. 382).

Sodré (2015) complementa que, - en un país como Brasil donde la desigualdad de distribución de renta se acentúan en grupos humanos fenotípicamente más oscuros de la estructura social -, la cuestión del color y su redefinición simbólica se revisten de importancia política. Por otro lado, el uso ideológico de los libros didácticos no es exclusividad de Brasil; en efecto, Peled-Elhanan relata sobre la imagen de los palestinos en los libros didácticos israelitas: “Cuando los niños de las minorías de Israel (árabes, palestinos, drusos, beduinos y judíos etíopes) son presentados en los libros, son retratados

no apenas en menor número, sino social y culturalmente marginales” (Peled-Elhanan, 2019, p. 177).

Silva (2011) explica que cuando se trata de un individuo o grupo extraño, no se le juzga por sí propio, sino por la etnia, raza, clase o nación a la que pertenece como los judíos, los gitanos los negros y los pobres, entre otros. Burke (2004) amplía el debate reconociendo que, infelizmente, la mayoría de los estereotipos de los otros, es decir, judíos vistos por no judíos, musulmanes por cristianos, negros por blancos, campesinos por urbanos, soldados por civiles, mujeres por hombres, etc. era o sigue siendo algo hostil, desdeñoso o, como mínimo, condescendiente. Ya, en relación a las imágenes distorsionadas de una realidad acuñada por el otro como exótica, Burke (2004) recuerda que las imágenes de harenes de autoría de pintores europeos del siglo XIX, nos dicen poco o casi nada sobre el mundo doméstico del Islam, pero revelan mucho a respecto del mundo de fantasía de los europeos que crearon tales imágenes.

Por su parte, Joly atribuye a la imagen la siguiente significación:

Llamo de imágenes, en primer lugar, a las sombras; enseguida, a los reflejos en las aguas o a la superficie de los cuerpos opacos, pulidos y brillantes y todas las representaciones de este género. Imagen, por lo tanto, en el espejo y todo aquello que utiliza el mismo proceso de representación; percibimos que la imagen sería ya un segundo objeto, en relación a otra que la misma representaría de acuerdo con algunas leyes particulares (Joly, 1994, p. 13 – 14).

Joly (1994) amplía su visión en tal sentido al afirmar que, - como instrumento de comunicación y divinidad -, la imagen se asemeja o se confunde con aquello que representa, y siendo visualmente imitadora, puede tanto engañar como educar respectivamente. Peled-Elhanan señala:

Los libros escolares no son agentes de la historia y sí agentes de la memoria, cuyo objetivo es garantizar la transmisión de cierto conocimiento aprobado a la generación más joven (...) por un lado, ofrecen un sentido de continuidad entre el pasado y el presente, transmitiendo narrativas históricas aceptadas; por otro lado,

alteran y rescriben el pasado para promover una narrativa que corresponda a sus necesidades contemporáneas (Peled-Elhanan, 2019, p. 35).

Joly orienta:

Aunque las cosas no siempre hayan sido formuladas de este modo, podemos decir ahora que abordar o estudiar ciertos fenómenos bajo el aspecto semiótico es considerar su modo de producción de sentido, en otras palabras, la manera cómo los mismos suscitan significados, es decir, interpretaciones. Efectivamente, un signo es un signo apenas cuando transmite ideas y suscita en el espíritu de aquél o aquéllos que lo reciben una actitud interpretativa (Joly, 1994, p. 30).

Por lo tanto, como bien afirma Joly: “una de las funciones del análisis de la imagen puede ser la búsqueda o verificación de las causas del buen funcionamiento, o por el contrario, del mal funcionamiento del mensaje visual” (Joly, 1994, p. 53). De hecho, el estudio de los libros didácticos es un campo fértil para poder entender algunas particularidades de la educación en Brasil, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de Historia y a las relaciones étnicas y raciales en las salas de aula de la EJA.

4.5 El libro didáctico en la EJA

El estudio del libro didáctico en la EJA ha atraído pocos investigadores. Artículos, disertaciones y tesis sobre el tema son todavía muy pocas, casi inexistentes. Este tópico, por lo tanto, se apoya en Mello (2013 – 2015); Crisóstomo y Crisóstomo (2015); y Takeuchi (2005). Ya sobre la producción académica sobre la EJA, Takeuchi (2005) argumenta que la mayor parte de los estudios se concentran en la alfabetización, formación de profesores, currículo: “y no se detienen en el estudio de libros didácticos, cualesquiera que sean los aspectos: contenido, producción o uso” (Takeuchi, 2005, p. 38).

En las últimas décadas, observa Mello (2015), las políticas públicas para la producción de libros didácticos para la EJA han revelado aproximaciones y contradicciones entre actuaciones del Estado, de los segmentos de la sociedad civil y agentes del mercado provenientes de la industria cultural. Lo que se percibe, continúa Mello (2015), es una continuidad y discontinuidad de programas educacionales, envueltas

en las disputas entre concepciones distintas sobre el papel que deben representar los materiales didácticos en los procesos pedagógicos de la EJA. Muchas veces, según Crisóstomo y Crisóstomo (2015), los libros didácticos se encuentran muy distantes de la realidad de los alumnos. Se nota que los libros didácticos están en total desacuerdo con la realidad de una determinada comunidad escolar, lo cual no suma algún beneficio para el proceso del aprendizaje. En tal sentido:

El docente debe buscar libros que establezcan relación con el ambiente social en que los educandos están insertos, contextualizándolos y que hagan puentes con las demás disciplinas del currículo escolar, a fin de que los alumnos perciban la importancia de los contenidos trabajados en su cotidiano. Aunque esa no sea una constante en los libros didácticos, es de fundamental importancia que el profesor busque un material didáctico que contextualice sus contenidos y que estos se relacionen de forma interdisciplinaria (Crisóstomo y Crisóstomo, 2015, p. 90).

Por otro lado, Mello (2013) señala que entre las décadas de 1980 y 1990, movimientos de Educación Popular relacionados a la Central Única de los Trabajadores (CUT), al Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST) y al Sistema de Educación de Jóvenes y Adultos (SEJA) de la Intendencia Municipal de Porto Alegre produjeron materiales didácticos alternativos para la EJA. Durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, informa Mello (2015), no hubo cualquier movimiento en el sentido de evaluar los materiales producidos para la EJA o de crear mecanismos de adquisición a larga escala como el PNLD. Por otro lado, otros materiales surgieron como iniciativas de gobiernos municipales relacionados a la gestión de partidos progresistas, como el Partido de los Trabajadores, PT. La experiencia en la intendencia municipal de São Paulo con la presencia de Paulo Freire al frente de la Secretaría de Educación, en 1990, sirvió como fuente de inspiración para rescatar, como afirma Mello (2015), experiencias anteriores a la Dictadura Militar, en las cuales la participación de la sociedad civil era fundamental para poder promover inclusión educacional de las camadas pobres de la población. Fue en ese contexto que surgió el Movimiento de Alfabetización, MOVA. El MOVA se extendió por todo el país, en gobiernos municipales y estatales de diversos partidos, pero especialmente en las gestiones del PT. Mello analiza:

El modelo implementado, al envolver entidades y movimientos sociales, acabó por fortalecer en el ámbito de la sociedad civil, la demanda por EJA y por experiencias educacionales las cuales estimulaban la producción de materiales didácticos, colectivamente, por profesores y estudiantes. Algunas municipalidades también protagonizaron, - por medio de sus equipos pedagógicos -, la producción de materiales didácticos significativos (Mello, 2015, p. 85).

La producción de alumnos y profesores en sala de aula o para sala de aula, no debe ser subestimada. En las palabras de Mello:

Entendemos que es fundamental para establecer una nueva mirada sobre la producción didáctica de la EJA, considerar, - no apenas las producciones destinadas a las escuelas, profesores y alumnos de la EJA -, sino también las producciones didácticas elaboradas en el medio escolar, por docentes y estudiantes, como expresión de sus formas de apropiación y elaboración del conocimiento escolar (Mello, 2013, p. 105).

A partir de 2003, (Mello, 2015), durante el gobierno de Luis Ignacio Lula da Silva, con la creación de la SECAD, la actuación de la Unión en relación a la elaboración de material didáctico volcado a la EJA, actuó en dos frentes: la elaboración de propuestas de materiales de formación por el MEC, como la colección Cuadernos de EJA y la producción de nuevos materiales volcados a la promoción de la lectura en la EJA, con la colección Literatura para Todos. Mello (2015) al disertar sobre la política de transferencia de recursos financieros por medio de programas como Haciendo Escuela y el PBA y de materiales vinculados a los exámenes de certificación, como el ENCCEJA, enumera varias acciones volcadas para la EJA: Programa Nacional del Libro Didáctico para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos, la inclusión de la EJA en el FUNDEB y el Programa Nacional del Libro Didáctico para Educación de Jóvenes y Adultos (PNLD – EJA) creado en 2011. Sin embargo: “Los resultados del proceso de evaluación del PNLD-EJA 2011, por ejemplo, indicaron que apenas 32% de las obras evaluadas fueron aprobadas, revelando un fuerte desfasaje del material didáctico en relación a las necesidades de los estudiantes de la EJA” (Mello, 2015, p. 89).

Hay un consenso en el campo educacional de que buenos materiales didácticos son vectores de la democratización del acceso a la producción científica, didáctica y artística y cultural para el público de la EJA.

Hay un consenso en el campo educacional de que buenos materiales didácticos son vectores de la democratización del acceso a la producción científica, didáctica y artístico-cultural para el público de la EJA. Pero, como sugiere Mello (2015), para que tales materiales puedan cumplir una función relevante en la EJA, es preciso llevar en consideración algunas dimensiones importantes. La primera de ellas es el contexto en que ocurre el aprendizaje, dada la oferta de cursos, posee gran flexibilidad de organización, duración y de matriz curricular ya existentes en la EJA. Los cursos pueden ser presenciales, semipresenciales, a distancia; pueden estar articulados a la profesionalización o no; pueden ser ofrecidos en ambientes escolares, espacios educativos alternativos, etc. otra situación a ser llevada en cuenta es la diversidad del público, considerando la complejidad de su formación y heterogeneidad social y cultural y las formas y ritmos de diversos aprendizajes. Mello comenta:

En eses sentido, la forma como se organizan las propuestas de aprendizaje, las actividades e interacciones sugeridas por el material deben considerar cómo ese público aprende y las diferentes particularidades. Otro aspecto se refiere a las formas diferenciadas de selección y organización de los contenidos de aprendizaje, que sean significativos para la EJA, incluyendo temas y abordajes que lleven en consideración la red de experiencias y aprendizajes que los jóvenes y adultos construyeron en sus trayectorias de vida (Mello, 2015, p. 96).

El hecho de que el educando no haya cursado un determinado año en tiempo que condice con su edad no significa que no tenga un conocimiento de mundo procedente y es fundamental que el mismo sea reconocido, como afirman Crisóstomo y Crisóstomo (2015). Sin embargo, lo que ocurre generalmente es el rompimiento entre el contexto en el cual el adulto se haya inserto y la manera cómo los contenidos son abordados en sala de aula, muchas veces en desacuerdo con las necesidades y realidad del alumno. En efecto:

Este distanciamiento queda bastante evidente en los materiales didácticos, una vez que contenidos son expuestos de forma incoherente, haciendo uso de un lenguaje rebuscado que no condice con el cotidiano del educando. Se percibe, por lo tanto, una enseñanza pautada en el uso de libros didácticos que presentan textos enormes, con lenguaje de difícil entendimiento, y que no hacen referencia a aquello que el joven o adulto vive en su medio (Crisóstomo y Crisóstomo, 2015, p. 89).

Este fenómeno ha contribuido para que el alumno se sienta desestimulado en proseguir sus estudios, por tener gran dificultad en trabajar esos textos. Con ello, la escuela, en vez de ser un ambiente integrador, acaba por apartar ese alumno de la oportunidad de retomar sus estudios. Otra cuestión a ser llevada en cuenta es la adaptación que las editoras hacen de los libros de enseñanza regular para la EJA, sin el menor cuidado en adecuar el lenguaje de los textos o de facilitar la lectura de las imágenes. Takeuchi (2005) al investigar la producción de libros didácticos, percibió que las obras utilizadas en su investigación no fueron elaboradas específicamente para la EJA, como comprueba la comparación entre los libros de enseñanza regular y los libros destinada a al EJA. Takeuchi constata:

Hasta aquí, el estudio permitió identificar que los autores de EJA no son especializados en el área y que los proyectos no fueron concebidos para la EJA, sino adaptados de material preexistente. Y, dentro del aspecto de intención de las editoras, subrayo que, en base al análisis del material seleccionado, no hubo la busca por profesionales relacionados a la práctica educativa a que los libros se destinan. (Takeuchi, 2005, p. 81).

Por otro lado, Mello (2015) enfatiza que materiales que envuelven nuevos soportes tecnológicos, que promueven la inclusión digital, por ejemplo, tienen una función relevante de proporcionar situaciones de aprendizaje de nuevos hábitos y de nuevos lenguajes que, a su vez, están en el cotidiano de la vida contemporánea de los alumnos y se constituyen herramientas y elementos para los nuevos aprendizajes. Mello (2015) indica que sería fundamental que la Unión asumiese el papel de articular sus acciones: “en los marcos de una política coherente, de forma de asegurar la pluralidad de los sujetos productores, desde la sala de aula, - con los profesores actuando en la producción de sus

recursos didácticos -, hasta los agentes de la industria cultural, garantizando padrones básicos de calidad” (Mello, 2015, p. 97). Sobre la producción de material didáctico para la EJA, Mello (2013) afirma:

Los estudios que se dedican a analizar la producción, circulación y uso de materiales didácticos para la EJA en Brasil precisan llevar en cuenta, por los menos, tres características básicas del corpus documental formado por los materiales didácticos producidos en la EJA y para la EJA: su profusión y diversidad, cuando consideramos los diversos tipos y géneros de materiales didácticos; su completa dispersión por el territorio nacional; y la amplia diversidad de sujetos sociales y poderes instituidos envueltos en su producción, desde la sala de aula hasta los editoriales de grandes editoras comerciales (Mello, 2013, p. 115).

Por lo tanto, es preciso asegurar acciones de fomento a la producción de diferentes tipos de materiales, por distintos sujetos, desde el ambiente de las salas de aula de la EJA hasta las grandes editoras educacionales, en la diversidad de soportes, lenguaje y tecnologías, incorporando múltiples abordajes pedagógicos. No se puede ignorar en la EJA, la fuerte tradición de procesos de producción de materiales didácticos por docentes y alumnos en procesos y contextos formativos hasta por cuenta de la ausencia de ofertas de la industria editorial.

4.6 La EJA en las redes municipal y estatal



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
Avenida Nove de Julho, 378 - Sumaré - Ribeirão Preto (SP)
Telefone: (16) 3519-3910

Escolas com atendimento EM noturno, EJA EF anos finais e EJA EM - 2022

UNIDADE ESCOLAR	EM NOTURNO			EJA EF ANOS FINAIS				EJA EM			EJATEC
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	1º T	2º T	3º T	4º T	1º T	2º T	3º T	
ANTONIO AUGUSTO LOPES DE OLIVEIRA JUNIOR											
CANDIDO PORTINARI											
JOSE ALEIXO DA SILVA PASSOS CORONEL											
GERALDO TORRANO PROFESSOR											
FERNANDO CAMPOS ROSAS PROFESSOR											
JOAO DE SOUZA CAMPOS CORONEL											
ARTHUR PIRES CORONEL											
ALCIDES CORREA PROFESSOR											
DR THOMAZ ALBERTO WHATLEY											
FRANCISCO DA CUNHA JUNQUEIRA DOUTOR											
GLETE DE ALCANTARA PROFESSORA											
JARDIM DIVA TARLA DE CARVALHO											
JENNY DE TOLEDO PIZA SCHROEDER PROFESSORA											
JOVEM FELIPE GUI ROCHA											
OTONIEL MOTA											
ROMEU ALBERTI DOM											
RITA FERRAZ CASELLI PROFESSORA											
FRANCISCO MATARAZZO CONDE											
SALUSTIANO LEMOS											
MACARIO DE ALMEIDA CONEGO											
AGENOR MEDEIROS PROFESSOR											
JARDIM DAS ROSAS											

Fuente: Secretaria Escolar Digital (SED)

Gobierno de Estado de São Paulo – Secretaría de Estado de Educación – Dirección de Enseñanza – Región de Ribeirão Preto

Escuelas con atendimento nocturno, EJA EF años finales EJA EM 2022

Nocturno, 1º, 2º y 3º años

EJA EF años finales 1º T, 2º T, 3º T y 4º T

EJA EM 1º T, 2º T y 3º T

EJATEC

Fuente: Dirección de Enseñanza de Ribeirão Preto. Disponible en: <https://deribeiraopreto.educacao.sp.gov.br/nucleo-de-gestao-da-rede-escolar-e-matricula/> Acceso en 26 de febrero de 2022.

La red estatal de enseñanza, según cuadro divulgado por la Dirección de Enseñanza de Ribeirão Preto, DE (DE, 2022) que administra la educación estatal en la región de Ribeirão Preto, ofrece cursos de EJA en 18 establecimientos en la región de Ribeirão Preto, aparte de las unidades de la Fundación Casa, Unidades de Detención de Serrana y Serra Azul. La red estatal también mantiene el Centro Estatal de Educación de Jóvenes y Adultos, CEEJA, Cecilia Caram, que ofrece el curso en el modelo semipresencial tanto para enseñanza fundamental como para enseñanza media. La red municipal, según informaciones del propio portal de la Secretaría Municipal de Educación de Ribeirão Preto, SMERP (SMERP, 2022), ofrece los cursos de EJA alfabetización y enseñanza fundamental en 13 unidades escolares, siendo que seis atienden el programa EJA conectada, antigua EJA on-line. Las dos redes aun preparan al

alumno para prestar el Examen Nacional para Certificado de Competencia de Jóvenes y Adultos, ENCCEJA, del gobierno federal. Por las informaciones recogidas en el portal del INEP (BRASIL, 2022), el primer examen de ENCCEJA fue realizado en 2002, en el final del gobierno de Frenando Henrique Cardoso. El ENCCEJA es realizado por el INEP en colaboración con las secretarías estatales y municipales de educación. El examen es aplicado por el INEO, pero la emisión del certificado y declaración de proficiencia es responsabilidad de las Secretarías Estatales de Educación e Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, que firman el Término de Adhesión al ENCCEJA respectivamente. El ENCCEJA atiende personas que viven en Brasil y en el exterior, así como aquéllas que estén cumpliendo condena y adolescentes bajo medidas socioeducativas y privadas de libertad. Los exámenes aplicados en el exterior son realizados con la participación del Ministerio de Relaciones Exteriores.

Tanto la SEMERP como la DE siguen las directrices del gobierno estatal que, a su vez, se pauta en la BNCC. Como ya fue discutido, la BNCC no contempla la EJA. El referencial Curricular de la SMERP (accesible en el portal de la SMERP) y el Currículo Paulista (accesible en el portal de la EFAPE, de la Secretaría Estatal de Educación) también no contemplan la EJA. Los que se hace en las dos redes es imponer al alumnado de la EJA el mismo currículo y metodologías ofrecidos en la enseñanza regular, sin llevar en consideración las características específicas de tal alumnado como ya fue expuesto. Geglio y Santos, por su parte, comentan:

La propuesta de la enseñanza en la EJA es dar la oportunidad de escolarización a personas que están fuera de la escuela hace algún tiempo. En ese sentido, el método de enseñanza debe contemplar una dinámica que envuelva los alumnos en cuestiones relacionadas a la cotidianeidad, es decir, la enseñanza debe observar la resolución de los problemas derivados de la inmediatez de la vida práctica. Otra característica de la EJA es la brevedad. En función del período electivo corresponder a un semestre, es preciso que los contenidos de aprendizaje sean seleccionados a partir de un estricto análisis de prioridades (Geglio y Santos, 2011, p. 85).

El último documento oficial de las directrices curriculares para la EJA fue el PCN, publicado en 2002, y que en su texto de presentación ya traía la siguiente preocupación: a pesar de tratar con un público diferenciado y en circunstancias pedagógicas específicas, la enseñanza de Historia en la EJA no reveló adecuaciones significativas sobre objetivos, contenidos y metodología (BRASIL, 2022). Ya según Santos, Santos y Souza Filho (2020), la afirmación del MEC es que la EJA está incluida en la educación regular y sus especificidades deben ser discutidas relativamente a los pormenores del currículo. Pero, según las autoras, por el propio modo como propuesta de un currículo nacional está imponiéndose, no hay espacio para esas discusiones. Es preciso recordar que la BNCC y las propuestas de las mismas oriundas, - como la nueva enseñanza media -, están dentro del contexto de las reformas de la previsión social y leyes laborales implementadas luego del golpe contra la presidente Dilma en 2016, que retiraron los derechos de los trabajadores brasileños. Y en la EJA están los trabajadores que estudian y no apenas estudiantes que trabajan. Por lo tanto, todo lo que impacta en la clase trabajadora, impacta también en la EJA. De acuerdo con Piolli (2018), a partir de 2016, entramos en un período muy parecido al que fue durante la dictadura militar, 1964 – 1985, que al mismo tiempo en que hubo un recrudescimiento de las libertades democráticas, ocurrió un avance de las fuerzas liberales, conservadoras y del neoliberalismo radical, dictado por las fuerzas del mercado, gran capital, principalmente financiero y el rentismo. En efecto: “esa agenda de los ajustes envolvió primeramente la votación de la PEC 95/2016, seguida por la reforma laboral y la reforma de la previdencia social” (Piolli, 2018, p. 101). Esas medidas de ajustes fiscales produjeron efectos directos en las inversiones para la Educación, forzando medidas de privatización, emprendimientos público-privados y la tercerización (Piolli, 2018). Sobre esta cuestión Costa y Silva revelan:

Los acontecimientos que llevaron al país al impeachment de 2016 trajeron consigo consecuencias a la democracia brasileira y también a la educación como bien público, derecho humano básico de todos, y no podrían promover efectos más dañinos a la escuela pública y a los profesores, tal como ocurrido luego de esa lesiva ruptura institucional y su agenda regresiva en términos de derechos (Costa y Silva, 2019, p. 3).

En la secuencia, el gobierno de São Paulo lanzó el Programa Innova Educación, junto a instituciones empresariales como el Instituto Airton Sena, Boeing Brasil Servicios Técnicos Aeronáuticos Ltda., Instituto Reuna, Instituto Mathema, Microsoft, Instituto Singularidades, Tríade Educacional, entre otros, según levanta Goulart (2021). Al frente de las reformas está el secretario de Educación del estado de São Paulo, sobre el cual informa Goulart (2021), fue ministro de educación y director titular de la Secretaría de Educación Básica del gobierno federal pos golpe de 2016, aparte de consejero en la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación con papel central en la aprobación de la BNCC y en la formulación de la Reforma de Enseñanza Media de 2018. Cuando fue ministro de educación, defendió los canales de denuncia en las escuelas y en las secretarías de educación de las prácticas pedagógicas dichas como excesivas que hiciesen propaganda ideológica, en consonancia con el proyecto Escuela Sin Partido, de la extrema derecha. La BNCC y el Currículo Paulista se fundamentan en el desarrollo de habilidades y competencias, siguiendo las reformas educacionales ocurridas en Europa en la década de 1990. En efecto:

La sustitución de la palabra conocimiento por competencia buscaba estrechar el léxico en los documentos oficiales de políticas educacionales al que se utilizaba en las empresas, para el reconocimiento de habilidades no sancionadas por diplomas, en un contexto de desvalorización de la formación universitaria, de transformaciones del trabajo, de difusión de las tecnologías y la exigencia de flexibilidad del trabajador (Goulart, 2021, p. 348).

El propio documento del SEDUC afirma: “el compromiso con el desarrollo de los estudiantes en sus dimensiones intelectual, física, socioemocional y cultural, relacionando las competencias y habilidades esenciales para la actuación en la sociedad contemporánea y sus escenarios complejos, multifacéticos e inciertos” (SEDUC, 2020, p. 28). En este contexto, las competencias socioemocionales ganan relevancia como se observa en el mismo documento cuando se afirma que: “Vivir, aprender y relacionarse en ese nuevo contexto ha exigido, cada vez más, mayor autonomía y movilización de competencias de los sujetos” (SEDUC, 2020, ídem). Ya Goulart y Moimaz (2021) explican la aplicación de esta competencia, mostrando que por esa óptica, el trabajador debe estar habituado y preparado para la adaptación continua en todos los campos de la vida, de las relaciones

profesionales a las concepciones y visiones de mundo, comportamiento, conductas y valores. Goulart acota:

En 2018, en documento intitulado “Competencias y empleos: una agenda para la juventud”, el banco Mundial, a su vez, propone el foco en la articulación entre competencias socioeconómicas, cognitivas y técnicas, *para mitigar los desafíos lanzados por nuestro cambiante contexto mundial*. Así, según el banco Mundial, las Competencias Socioeconómicas son comportamientos, actitudes y valores que la persona puede expresar en cualquier momento y determinan la manera como puede reaccionar a viarias situaciones mientras que las cognitivas son académicas, aprendidas en la educación básica e incluyen aspectos básicos como leer, contar y decir las horas (Goulart, 2021, p. 350).

Con la implantación de la BNCC y las reformas de la Inova São Paulo y Nueva Enseñanza Media, - que excluyen la EJA -, queda claro que el objetivo único es moldar de modo padronizado, el perfil del nuevo trabajador para poder atender las necesidades del mercado, dentro de una óptica de exclusión de derechos, incentivando el individualismo, convenciéndolo de que el trabajo intermitente es emprendimiento, anulando la identidad de clase y, consecuentemente, sofocando la lucha de clases. El cuadro actual en mucho se parece con lo que ocurrió en la educación brasilera luego de la implantación de la dictadura militar en Brasil, en 1964, cuando las reformas de base fueron atropelladas por las imposiciones del mercado internacional. Es en este contexto, por lo tanto, que se hizo la presente investigación sobre la imagen de los negros en los libros didácticos de la EJA. La investigación sobre el uso del libro didáctico en la EJA y la aplicación de las leyes 10.639/3 y 11.545/8 se dividió en categorías, como aspectos físicos, familia, tecnologías, religión, entre otras, aparte de las diferencias entre los libros didácticos de enseñanza regular y EJA, enseñanza en el sistema de detención y otras modalidades respectivamente.

4.7 Analizando los libros didácticos de la EJA

Esta investigación se pautó por el levantamiento de algunos temas relevantes sobre educación étnica racial, como familia, sociedad, trabajo, religión, entre otros aspectos,

cruzando las opiniones de los profesores con los textos e imágenes de los libros utilizados en los cursos de la EJA, ofrecidos por las redes municipal y estatal de Ribeirão Preto. Por cuestiones éticas, las identidades de los entrevistados fueron preservadas, nombrándolos en la tesis con letras del alfabeto. De esta forma, tendremos, profesor A, profesor B y así sucesivamente. Los docentes entrevistados actúan en los más diversos segmentos de la EJA, como alfabetización, EJA convencional, EJA on-line, Sistema de Detección, CEEJA. Con excepción de la profesora N y el profesor V (negros) y de los profesores B y AM (pardos), todos los demás docentes participantes son blancos. Las obras analizadas fueron: Telecurso 1º grado (FRM), Telecurso 2000 (FRM), El mundo del trabajo (SEDUC), Vivir y aprender volumen único (SEDUC), São Paulo hace escuela (SEDUC), Tiempo de aprender volumen único (IBEP), Educación de Jóvenes y Adultos (IBEP), Es bueno aprender (FTD), Caminar y transformar (FTD), Trabajadores en movimiento (acción Educativa) y Cuadernos de EJA (Brasil).

En 1996, fue promulgada la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) con la esperanza de alcanzar una educación democrática y de calidad accesible a todos los brasileiros. Sin embargo, como señala Saviani (2016), la primera versión de la ley resultó enteramente omisa en lo que se refiere a los derechos educacionales de las comunidades quilombolas y de toda la población de origen africano. Aun con la EJA siendo considerada una modalidad de Educación Básica, la producción de libros didácticos de la EJA sólo acontecería mucho tiempo después, como sugieren Mello (2013 e 2015), Crisóstomo y Crisóstomo (2015) y Takeuchi (2005). Esas dos premisas llevaron muchos docentes a producir sus propios materiales. Así, el profesor SC afirma que:

“No utilizo libro en EJA. Selecciono material de varios autores. Actualmente, ya muestran los negros desde sus orígenes africanos y en sus contextos y modos de vida en África hasta la esclavitud y resistencia en Brasil. Ya sobre la contribución e influencia cultural de los negros, todavía veo poco material y divulgación sobre el tema” (Profesor SC).

La profesora F describe:

“Cuando resolvía usar los libros, tenía que adaptar, sí, pues los textos en los libros didácticos en las aulas regulares eran de contexto más adolescente/juvenil. No teníamos un contenido volcado al público ya en el mercado de trabajo, más viejo” (Profesora F).

La profesora JC, que actuó por 12 años en el CEEJA, relata:

“En la enseñanza fundamental había un material que era usado en el antiguo Telecurso que era distribuido por el propio Estado, pero como era antiguo, nosotros profesores también lo fuimos actualizando. Cuando salí de allá, supe que el gobierno había mandado otro material nuevo. Entonces, no sé si hoy hay apuntes ciertos para los alumnos. Pero cuando salí de la EJA en 2012, ya era aquel material de los cuadernos del alumno, el mismo de la enseñanza regular (São Paulo hace escuela y Mundo del Trabajo).no existía material específico de EJA. Pegué diferentes fases de diversos materiales porque fueron doce años, ocho como profesora y cuatro como coordinadora” (Profesora JC).

El profesor B relata:

“En la época, me acuerdo que no existían libros de EJA, entonces trataba de usar los libros del regular, pero era difícil debido al lenguaje, de los contenidos. Entonces, acababa siendo el libro didáctico porque iba a la pizarra y pasaba los contenidos en un lenguaje que fuese próximo de los alumnos” (Profesor B).

La profesora F recuerda:

“Raramente, teníamos a nuestra disposición libros para ser usados con los alumnos de la EJA. Generalmente, eran “sobras” de los grupos del regular, cuando acontecía. En la mayoría de las veces, los profesores montaban su propio material. En aquella época, no teníamos libros específicos para la modalidad. Entonces, cuando sobraban libros del regular, adaptábamos algunas actividades. Sin embargo, en la mayoría de las veces, no usábamos” (Profesora F).

La profesora E comenta:

“En 2019, en el Mousinho, hice un levantamiento del material disponible en la escuela. Encontré muchos libros de EJA de Historia de varios años, entonces tuve que separar asuntos y aunque el material fuese bueno, era insuficiente. Título es: Colección Caminar y transformar. Autores: Ana Paula Martins y Karine Teixeira. Editora FTD. En la escuela, teníamos dos títulos de EJA. El otro, no me acuerdo, pero era más de contenido y actividades; era en el formato de cuestionarios. Por la internet, investigué otros materiales e imprimí un cuaderno de apuntes de la CEESVO, Central Estatal de Educación Supletoria de Votorantim, pero usaba solo el resumen en la pizarra cuando consideraba los apuntes necesarios. Había libros didácticos del regular y los usaba como complemento para actividades: esquemas, textos para interpretar o imágenes. Intercalaba esos materiales. Aparte de hacer uso de la sala de informática para “Historia en videos”, con exhibición de videos cortos y didácticos. El libro del regular era “Ganas de saber” de marcos Pellegrino, Adriana días y Keila Grinberg. También de la FTD” (Profesora E).

Profesores A, E, y W comentan:

“Utilizaba libros didácticos para la EJA y adaptaciones también. Las adaptaciones eran hechas pensando en la época, anterior a la BNCC, en el planeamiento referente al año en que se colocaba, adaptando el contenido para que se tornasen accesibles a las diferentes dificultades de los alumnos. Ya que la EJA, en su mayoría, es siempre una sala considerada heterogénea de niveles” (Profesor A).

“Eu usaba libros adaptados del regular. Elegía los contenidos menos complejos” (Profesor E).

“Aunque haya ocurrido la distribución de libros didácticos específicos para la EJA, para mis grupos, en algunas ocasiones, siempre preferí usar materiales propios o hacer adaptaciones de los libros de los grupos de enseñanza regular” (Profesor W).

Ya la profesora AP que alecciona en la EJA hace mucho tiempo, relata:

“Cuando comencé en la EJA, en 2005, no había libros didácticos específicos. Usaba los libros del fundamental II. Como estaba comenzando, no entendía mucho las especificidades de la EJA, entonces apenas reproducía el libro del fundamental II, sin mirar mucho la forma y contenido, pero sí para la cuestión del tiempo, pues la cantidad de aulas era menor” (Profesora AP).

El profesor AM trae el siguiente relato:

“Cuando comencé a dar aula, luego del fin de la dictadura militar, algunos temas no aparecían en los libros didácticos, principalmente, los levantes populares que tuvieron como protagonistas personas de piel oscura. Entonces, montaba los cuadernos de apunte, primeramente mimeografiados y después fotocopiados, sobre los quilombos, la rebelión de los malés, la conjuración bahiana, por ejemplo, para usar con mis alumnos en la EJA” (Profesor AM).

El profesor SC también narra que:

“En 1987, cuando empecé a dar aula en la EJA, no había libros didácticos específicos y ni adaptados del regular. No usaba libros, confeccionaba el material y hacía cuadernos de apuntes de textos y teorías que seleccionaba. Siempre usé diarios, revistas, videos, músicas e imágenes. Fueron ofrecidos materiales específicos para la EJA al final de los años 1990, pero aún no encontré un buen material para la EJA que me satisfaga” (Profesor SC).

La profesora N aún hoy prefiere producir su propio material:

“Ya tengo por costumbre, producir material con mis alumnos, entonces, por ejemplo, utilizo mucho los propios materiales porque entiendo que, cuando es de un colega un material que aproxima los alumnos, saber que fue alguien próximo a ellos que produjo ese material. Entonces, trato de, por ejemplo, usar trechos de

libros de Lages, de Serginho (Profesor Dr. Sergio Luiz de Souza) y de su material. Con eso, hago una compilación de trechos presentes en esos libros y produzco material para debate o junto imágenes para que los alumnos puedan pensar, porque mi preocupación es que los alumnos se reconozcan en esos materiales como algo que fue hecho especialmente para ellos, entonces a veces utilizo, inclusive, el nombre de los propios alumnos en las cuestiones para que se vean en aquel material” (Profesora N).

Sobre la importancia de estudiar los materiales producidos en la escuela, en la sala de aula, por los propios docentes y, a veces, por alumnos, Mello considera:

Varios investigadores (...) ya destacaron la importancia de estudiar la “cultura escolar”, producida en el interior de los establecimientos de enseñanza, en sus complejas relaciones con otras “culturas”. Se trata, entre otros objetivos que estos estudios persiguen, de buscar formas para da voz a los docentes y alumnos y sus modos de construcción de conocimientos, experiencias, situaciones, proyectos de enseñanza y aprendizaje” (Mello, 2013, p. 104).

Mello continúa:

Pese a esa dificultad, entendemos que es fundamental, para establecerse una nueva mirada sobre la producción didáctica de la EJA, considerar, no apenas las producciones destinadas a las escuelas, profesores y alumnos de la EJA, - sea las elaboradas por acciones de gobierno o dentro de los movimientos sociales -, como también las producciones didácticas elaboradas en el medio escolar, por docentes y estudiantes, como expresión de sus formas de apropiación y elaboración del conocimiento escolar (Mello, 2013, p. 105).

Así, como afirma Silva (2011), ante las interdicciones, cuerpos negros, blancos, indígenas y mestizos también producen conocimientos científicos cuando éstas tienen en cuenta las circunstancias y sus condiciones de ser y vivir. Y eso se llama resistencia. En tal sentido, muy procedente el relato del profesor D:

“No produje material algún en esa época porque la dirección de enseñanza dejaba bien claro que el material que debería ser usado era el propio material producido por la fundación Roberto Marinho, es decir, aquellos libros tradicionales del Telecurso. Lo que sucedía es que uno trabajaba en la escuela con los libros que había. Dependiendo de la escuela, había una cantidad considerable de libros guardados y trabajábamos en el esquema de llevar a sala de aula, usar y recoger al final de la misma y guardar. Ya, había escuela que no tenía libros en cantidad suficiente y, a veces, los alumnos se sentaban juntos de a dos para compartir, o si no, teníamos que hacer alguna adaptación. Dependiendo un poco del grupo, trabajábamos con pequeños resúmenes colocados en la pizarra o entonces usábamos fotocopias. En el caso de esos trabajos en fotocopias, lo que sucedía era que conseguía bajar on-line una versión del propio libro del Telecurso; entonces, lo que hacía era pegar esos libros en PDF y montaba resúmenes. ¿Entendió? A partir de ese material, hacía un Word mismo y montaba los apuntes y anotaciones y se los disponibilizaba para poder sacar copias y esperaba que se pasasen entre ellos las copias; eso acontecía muy fácilmente, no era un gran problema dejar disponible ese material, pero la base del material de los apuntes y anotaciones era del propio material de Telecurso 2000. Sobre la cuestión del material de las relaciones étnico raciales, no había casi nada en el material propio del Telecurso. Sobre las relaciones étnico raciales o cualquier contenido que fuese inserto en la matriz, quedaba más por cuenta de la oralidad, es decir, de las aulas expositivas. Entonces, en la época de la Consciencia Negra, en determinados momentos, hacíamos algunos apuntes y anotaciones, algunos proyectos, pero sin material producido, básicamente en aula expositiva mismo” (Profesor D).

El profesor D trabajó en el proyecto Telecurso de la Fundación Roberto Marinho. Lo que se destaca de su relato es que él mismo trabajó con ese material, después de promulgada la Ley 10.639/03 y que el material no tenía nada sobre relaciones étnico raciales. Como bien comenta el propio:

“Trabajé con el Telecurso de 2007 hasta 2011 es cuando era profesor de estado. Ese pasaje por el Telecurso fue bien en el inicio de mi carrera. En la época, trabajaba en la dirección de enseñanza de Franca y era proyecto de la iniciativa y no era aula regular, no era atribuido y nada por el estilo. Entonces, uno tenía que mandar el proyecto a la dirección que era analizado por el supervisor y ahí el supervisor mandaba al dirigente que finalizaba el análisis y ahí acontecía la atribución de aula mediante el análisis de los proyectos. En el caso específico, tenía que trabajar con un currículo específico del Telecurso 2000. No había mucha posibilidad de variación y uno administraba aula por semestre. Dentro del componente curricular, el alumno no tenía Historia durante un año y medio, en el caso de la enseñanza media o 2 años durante la enseñanza fundamental, los alumnos tenían sólo 6 meses y era carga horaria un poco mayor, entonces, el alumno tenía durante 6 meses el acceso al componente y terminaba allí, estaba aprobado e iba a hacer otro componente en el semestre siguiente y era una cosa medio, medio. Y aquel análisis por crédito sabe, era algo sistemático permanente. Teníamos el control constante del proyecto, primero por el director de la escuela y luego por el supervisor de enseñanza y, por fin, la propia dirigente es que determina la reconducción de las personas en el semestre siguiente o para la misma escuela si comenzase un grupo nuevo o para otra escuela u otra escuela, otra unidad, sino hubiese la disciplina, no tuviese el componente en la escuela” (Profesor D).

Por su parte, Silva (2013) narra como la Organizaciones Globo se tornaron en el mayor conglomerado mediático de América latina y una de las mayores empresas en el área de comunicación y entretenimiento del mundo. Iniciada en 1940 con el periódico “A Noite”, La noche, y “O Globo”, El Globo, en la década siguiente, a partir de 1940, según Silva (2013), el grupo empresarial mediático pasó a invertir en otros sectores de comunicación con la creación del Sistema de Radio Globo. Fueron apoyadores y también gestores del golpe de Estado Militar de 1964, - en realidad Cívico Militar -, siendo que en el mismo año se funda la Red Globo de Televisión que corroboraría tanto para legitimar la acción del gobierno de facto como para tornar la imagen del golpe más blanda y tragable. Con su mediación y apoyo a los sectores golpistas, para 1970, la empresa ya había conquistado el monopolio y hegemonía total de la televisión brasilera que se ha

mantenido hasta nuestros días, detentando 122 emisoras, de las cuales 117 son afiliadas que cubren 98,44% del territorio brasileiro, alcanzando en torno de 83 millones de telespectadores según Silva (2013). La Red Globo, desde 1970, ya incluía en su programación, menciones con temáticas educacionales, para satisfacer la clase militar, moldando así el sentido común del brasileiro, a partir de una realidad basada en la falsedad ideológica y deturpación de hechos para poder mantener las castas dominantes en el comando del país. En 1978, fue creada la Fundación Roberto Marinho, una institución privada sin fines de lucro, con el objetivo exclusivo de elaborar proyectos educacionales. El interés por el tema, explica Silva (2013), surgió de las experiencias bien sucedidas de empresarios norteamericanos de las áreas de comunicación y educación. En efecto: “Aprovechándose de los lazos estrechos con el status quo, el grupo empresarial Globo se introdujo en el área de educación a distancia (EAD) y logró abatir impuestos con la actividad educativa, captando recursos del gobierno federal y del mercado que podría crear” (Silva, 2013, p. 115). También fue en 1978 que las Organizaciones Globo, a través de la Fundación Roberto Marinho, lanzaron su mayor emprendimiento: el Telecurso 2º grado, en asociación con la Fundación Padre Anchieta, responsable por la TC Cultura, canal estatal del gobierno del estado de São Paulo, seguido por el Telecurso 1º grado, destinados a los trabajadores que necesitaban de certificado de escolaridad. Procede destacar que, - aparte de los programas televisivos -, fueron publicados 71 fascículos que luego fueron transformados en libros. Con el gradual proceso de neoliberalización del estado brasileiro a partir de los años de 1990, continúa Silva (2013), la Fundación Roberto Marinho se expandió considerablemente. Silva expone:

Esto ocurrió fundamentalmente con el llamado tercer sector, en el cual fueron establecidas nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad civil. En ese contexto, las llamadas instituciones civiles de interés público, tales como las fundaciones, pasaron a recibir recursos de las áreas gubernamental y privada para solucionar problemas que deberían ser administrados por el Estado, como cuestión educacional. (Silva, 2013, p. 156).

Para adecuarse a esos nuevos tiempos pos dictadura y de estado neoliberal, explica Silva (2013), la Fundación Roberto Marinho creó el Telecurso 2000 con el aporte de instituciones representantes de la burguesía industrial brasileira, Federación de Industrias

de São Paulo (FIESP), Servicio Social de la Industria (SESI), Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI), y el Instituto Roberto Simonsen, (IRS), centrando su propuesta de aprendizaje en base a demandas empresariales: “que utilizaban la metodología para mejorar la fuerza laboral de sus funcionarios, buscando mayor calidad y racionalidad en el proceso productivo” (Silva, 2013, p. 167).

Keil y Baguero (2007) reiteran que el Telecurso 2000 pretende, a través de su metodología, desarrollar, aparte de los contenidos, habilidades básicas, cuestiones de ciudadanía y la capacidad emprendedora de cada estudiante. Sus objetivos, sobre todo los relacionados con cuestiones de ciudadanía. Analizando el curso de Historia del referido proyecto, Keil y Baguero (2007) concluyeron que el curso no apunta críticamente hacia las contradicciones que fueron siendo producidas a lo largo del proceso histórico brasileiro, desde su fundación, y que se contraponen a la formación y el ejercicio de la ciudadanía. Predomina, en sus contenidos, la naturalización de las injusticias y de las violaciones contra las fuerzas dominadas que componen la Historia del país, continúan Keil y Baguero (2007). Por otro lado señalan:

El Telecurso 2000 no problematizaba la importancia de la diferencia y de la consciencia de la alteridad, necesarias para reconocer el otro como sujeto de derechos. Efectivamente, cuando aborda la conquista del territorio (tratado como descubrimiento), el nativo es visto como un tropiezo al desarrollo del país. Los argumentos utilizados consideran la cultura nativa atrasada. Una cultura que nos dejó de herencia, de acuerdo con el Telecurso, aparte de otros elementos, la red y la pereza, registro discriminador por el cual, en la práctica, los indígenas pagan un precio muy alto. En ningún momento, el Telecurso se refiere al genocidio que aquí ocurrió (Keil y Baguero, 2007, p. 89).

La esclavitud del pueblo africano y la violencia a que fue impuesto, según Kael y Baguero (2007) también aparecen banalizadas en las teleaulas y materias del Telecurso 2000. En un recorte de la teleaula, los investigadores recogieron la siguiente explicación sobre la sociedad colonial:

“Vencedores sobre las poblaciones indígenas, dominadores absolutos de los negros, los europeos tuvieron que ceder, es decir, llegar a un acuerdo con los indígenas y africanos sobre las relaciones genéticas y sociales; la escasez de mujeres blancas creó zonas de confraternización entre vencedores y vencidos, entre señores y esclavos” Teleaula 8, Telecurso 2000 (Keil y Baguero, 2007, p. 93).

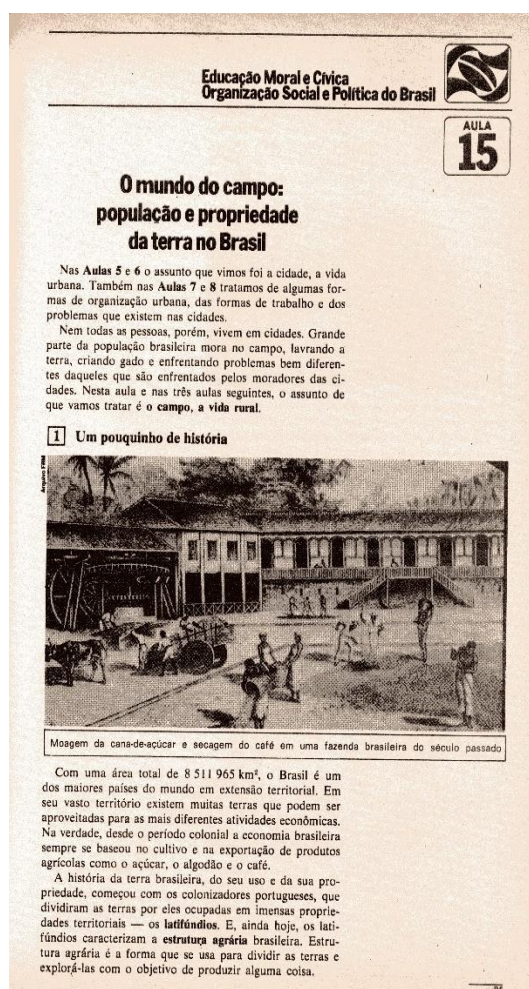


Figura 24 - Arriba, dos páginas del Periódico del Telecurso, dos componentes curriculares Educación Moral y Cívica y OSPB, herencia de la ditadura y que eran administrados por los profesores de Historia. Fuente: Fundación Roberto Marinho - Jornal do Telecurso 1.º Grau OSPB/EMC – 1981.

Como ejemplo, en la primera página del volumen dedicado a la OSPB/EMC, el texto habla sobre la familia brasilera en la ilustración, una acuarela de Debret, en la cual

un funcionario público de la corona portuguesa es retratado con su familia, seguida por sus esclavizados. El texto explicativo dice:

A pesar de los cambios que ocurrieron en nuestra sociedad a lo largo del tiempo, la misma conserva aún hoy las características de la organización familiar que viene de la época más antigua de la historia. En la sociedad brasileira continúa a predominar, por ejemplo, la autoridad paterna sobre los hijos (Fundación Roberto Marinho, 1988, p. 15)

En otra página, el asunto es el mundo del campo: población y propiedad de la tierra en Brasil, ilustrado por la imagen de una estancia de esclavos. El texto hace defensa sutil del latifundio como unidad productiva agroexportadora:

Desde el período colonial, la economía brasileira siempre se basó en el cultivo y en la explotación de productos agrícolas como azúcar, algodón y café. La historia de la Tierra Brasileira, en su uso y en su propiedad, comenzó con los colonizadores portugueses que dividieron las tierras por ellos ocupadas en inmensas propiedades territoriales- los latifundios. Y todavía hoy los latifundios caracterizan la estructura agraria brasileira (Fundación Roberto Marinho, 1988, p. 85).

La defensa del latifundio y de la esclavitud no es diferente de la defensa de la concentración de rentas y tierras y de la exclusión de la clase trabajadora, cuya mayoría es compuesta de negros y mestizos, casi 60% de la población, según datos del IBGE 2018. Y esas son las bases de la educación racista que se ha impuesto históricamente en Brasil. A partir de 2003, con la promulgación de la ley 10.639/03 y su complemento, la ley 11.645/08, los temas referentes a las culturas afrobrasileras e indígena pasaron a hacer parte de los currículos de las escuelas de Brasil. Carvalho sugiere:

Al trabajar las cuestiones volcadas al respeto y a la afirmación de identidades étnicas y culturales en los currículos, programas y libros didácticos, puede tornar la enseñanza de Historia una área de intervención, capaz de reducir la evasión y el atraso de la escolarización de los segmentos menos representados en la cultura

escolar y también menos favorecidos de nuestra sociedad, que en su mayoría son negros y pobres (Carvalho, 2006, p. 80)

Esos cambios llegaron rápido en los libros didácticos de la enseñanza regular, pero para la EJA no había todavía una política pública para la compra de libros. Sólo a partir del aviso de licitación de 2011 que las editoras se preocuparon en producir libros volcados a esos alumnos. Sin embargo, la prisa en atender las demandas de la licitación de inmediato, hizo con que muchas editoras simplemente adaptasen los libros de enseñanza regular, mejorando sus páginas con recursos de diagramación, manteniendo el mismo contenido y lenguaje, práctica que, según Takeuchi (2005), las editoras ya venían haciendo desde hacía mucho tiempo. Takeuchi, en su disertación trae algunos ejemplos de esa práctica:



Figura 25 – Libro de Ciencias de 6.º de enseñanza regular y libro de Ciencias de 6.º año EJA. – Takeuchi, 2005.



Figura 26

Libro de Geografía 6.º año de enseñanza regular
Takeuchi, 2005

Livro de Geografia 6.º ano EJA.

Este trabajo sigue a partir de las obras adoptadas en los programas de EJA en el municipio de Ribeirão Preto, el análisis de cómo la participación de las leyes 10.693/3 y 11.645/ llegaron a al EJA.

4.8 Es bueno aprender

Destinado a la alfabetización, es compuesto por dos volúmenes con todos los componentes curriculares, dialogando entre sí. En la alfabetización de la EJA, el profesor precisa ser polivalente, es decir, dominar los varios contenidos específicos, como Lengua Portuguesa, Matemática, e Historia, entre otras disciplinas. Normalmente un profesor especialista en una disciplina específica, cumple esa función de polivalencia. Por eso, este libro analiza otros aspectos y no solamente a los de Historia. En la parte de la Lengua Portuguesa, por ejemplo, en el volumen 1, en las páginas 84 -85 que tratan sobre Derecho de ser niño, hay imágenes de niños negros explotados en el trabajo infantil, como también hay niños negros jugando y estudiando junto a otros que no son negros. En las páginas siguientes, hay fotos de familias blancas y familias negras, ambas mostrando la idea de niños felices y protegidos a l lado de los padres. Las ilustraciones en las partes dedicadas a la matemática, geografía y ciencias no poseen muchas imágenes de personas, pero cuando aparecen, muestran en lagunas, personas de diversas etnias en actividades del día a día, sin distinción de trabajo brazal para unos e intelectual para otros.



Figura 27 – “É bom aprender”, “Es bueno aprender”, Editora FTD, 2009.

En la página 272, para mostrar el pasaje del tempo, hay varias fotos de una mujer oriental, desde bebé hasta la fase adulta, lo que no es común en otros libros. En el capítulo “Las familias y sus historias”, fotos de una familia interracial, una familia compuesta solamente por el padre y la hija y una familia compuesta sólo por la madre y sus dos hijas blancas. Muy interesante es la ilustración de un árbol genealógico en el cual aparecen en la ascendencia de un chico, personas de etnias diferentes.

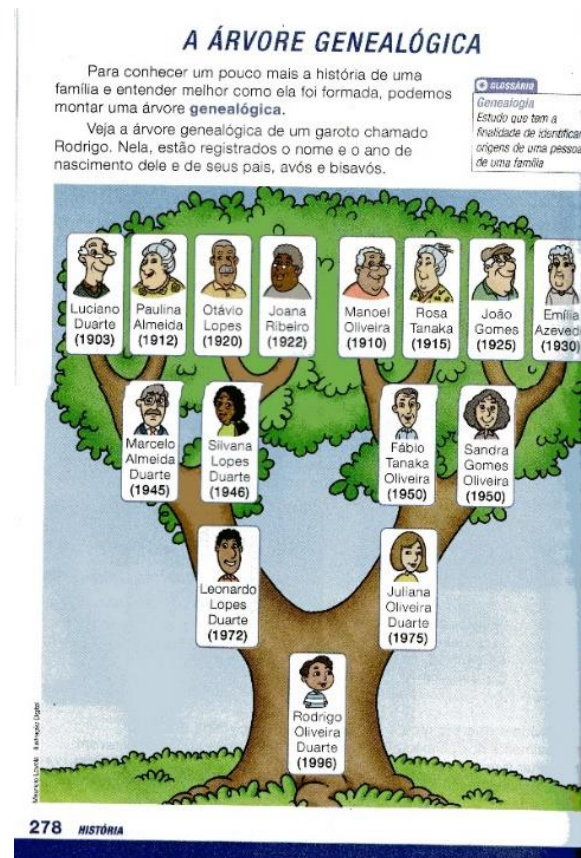


Figura 28 – “É bom aprender”, “Es bueno aprender”, Editora FTD, 2009.

Pereira recuerda:

Brasil es un país com grandes diversidades étnicas y culturales, marcadas por la pluralidade de etnias de pueblos indígenas, negros, europeos, entre otros. Partiendo de esa premisa, se optó, recientemente, por cambios democráticos en el país, con la intención de implementar cambios significativos en el pensamiento brasileiro para combatir el preconceito y la discriminación. En ese contexto, surge la importancia de la escuela como siendo una institución formadora tanto de saberes escolares como saberes sociales y culturales (Pereira, 2016, p.212).

En el capítulo sobre la esclavitud, al lado de la imagen de Zumbí, aparece el siguiente texto:

Los africanos no aceptaban la situación de opresión en que vivían y luchaban de diferentes formas para resistir a la esclavitud y tener una vida más digna. Una de

las formas de resistencia era la fuga de las estancias. Los esclavos que conseguían escapar del cautiverio formaban comunidades escondidas en el medio de las florestas, llamadas de quilombos. En los quilombos, cultivaban alimentos y criaban animales para su sobrevivencia. (Bruzaroschi y Giaretta, 2009, p. 285).

Sobre los indígenas, el libro comenta:

Cada uno de esos pueblos tenía sus costumbres y tradiciones, y su propia manera de organizar la aldea. Muchos pueblos indígenas de Brasil todavía mantienen la costumbre de organizar la aldea de la misma forma que sus antepasados lo hacían. (Bruzaroschi y Giaretta, 2009, p. 301).

Sobre las reformas urbanas del inicio del siglo XX, los autores trajeron fotos de los antiguos caserones, de los conventillos y de las primeras viviendas precarias en las colinas, con las siguientes observaciones:

Las reformas urbanas trajeron varias mejorías a Rio de Janeiro, principalmente a la región central y contribuyeron para la reducción de las epidemias que golpeaban frecuentemente la ciudad. Sin embargo, esas reformas causaron problemas a una gran parte de la población (Bruzaroschi, y Giaretta, 2009, p. 306).

Bruzaroschi y Giaretta añaden:

Ella destruyó todo lo que fuera la ciudad hasta aquel momento no respetó las casas y las fachadas coloniales, abolió todo trazo cultural del pasado, desrespetando los lugares en los cuales las personas pobres, trabajadores, ex esclavos, cajeros viajeros y comerciantes estaban acostumbrados a vivir con el “Bota Abaixo”, “Derriba todo”, todo el centro de la ciudad se tornó elegante y los precios de los terrenos y los alquileres dispararon. La población pobre no tenía cómo pagar y por eso, luego de vivir allí por tanto tiempo, tuvo que ir para terrenos anegado, barriales, a las colinas para los barrios apartados y sin recursos (Bruzaroschi y Giaretta, ídem).

En el volumen 2, la unidad de apertura de Lengua Portuguesa trae un vasto panorama sobre la literatura de cordel y la cultura nordestina, mestiza en su esencia. En

las páginas 98 a 113, el tema central es la cultura indígena, con énfasis a los días actuales. En las páginas 367 y 368, en la parte destinada a Geografía, la discusión es sobre a la injusta distribución de tierras en Brasil, dando destaque al Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra, (MST). En la parte dedicada a la Historia, la Unidad 1, “Los primeros habitantes” trae en la primera página la siguiente citación:

Hoy es un día que podría ser de alegría para todos nosotros (...), pero hoy quieren afirmar a cualquier costo la mentira, la mentira del descubrimiento. Clavando en nuestra tierra una cruz de metal, llevando nuestro monumento que sería la resistencia de los pueblos indígenas (Benedito Prezza, apud Bruzaroschi e Giaretta, 2009, p. 276).

Después de explicar las diferencias culturales entre varios grupos, el impacto de la colonización y la lucha de los pueblos por la tierra, el capítulo siguiente sobre la esclavitud del pueblo negra inicia con la frase siguiente: “Aparte de esclavizar los indígenas hacia el año 1550, los portugueses comenzaron a traer otras personas para trabajar en este territorio como esclavos” (Bruzaroschi y Giaretta, 2009, 290).

Junto a las figuras de la esclavitud, el libro trae el mapa de África, pero pocas ilustraciones de los antiguos reinos africanos. Lo más grave es una página doble con el título “La vivienda de los africanos”, con la imagen de cabañas de barro y paja, homogenizando las viviendas de esos pueblos, reafirmando una imagen estereotipada de África, cuando en realidad, eran muy diferentes entre sí, inclusive con el amplio uso de estructuras de albañilería, como es posible ver en ilustraciones de algunos libros destinados a la enseñanza básica regular.

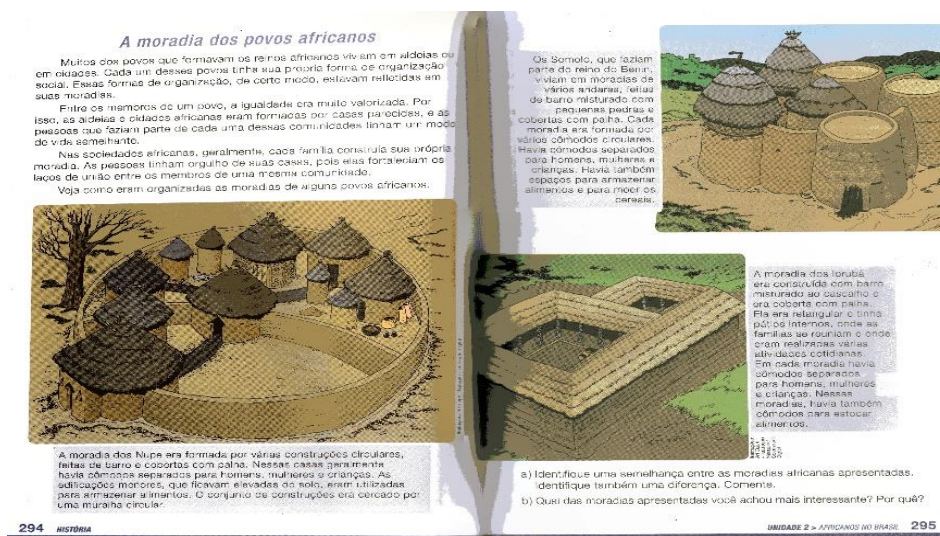


Figura 29. “É bom aprender”, “Es bueno aprender”, Editora FTD, 2009.

En la secuencia, el capítulo explica el lucrativo comercio de seres humanos, siempre refiriéndose a los africanos como personas, lo que procede. El capítulo también enfatiza las luchas del pueblo negro por su liberación, pasando por la resistencia quilombola hasta llegar a la abolición de la esclavitud. El libro continúa mostrando las huelgas operarias, la lucha contra la dictadura militar y termina con la promulgación de la Constitución de 1988, pero sin la preocupación de incluir imágenes con predominancia de personas no blancas, mismo con situación de pobreza. Mismo con errores, esta colección se muestra más sincronizada con las leyes 10.639/3 y 11.645/8.

Mesmo possuindo alguns equívocos, esta coleção se mostra bem sincronizada com as leis 10.639/3 e 11.645/8. Sin embargo, ni todos los profesores polivalentes del EJA trabajaron com este libro. El profesor V trae el siguiente testimonio:

Comencé a dar aula en la EJA cuando estaba en la práctica, estaba haciendo mi grado, ahí tuve que hacer prácticas, ¿cierto? Mi primera práctica fue en la EJA, en una escuela aquí en el municipio, Dom Luis do Amaral Mousinho. En mi primer contacto con la EJA, como ya dije, fue durante la práctica, sin embargo, fue así, fue una práctica participativa, participé de las aulas, no me quedé solamente observando. Utilizábamos el libro, era del regular, no existía el libro específico

para la EJA. Eso fue durante mi práctica. Fuera de mi práctica, luego de haber entrado como efectivo en el Estado, en 2014, di aulas para la EJA varios años y 90% de las aulas, utilizaba libro regular mismo. Hoy, no utilizo porque, actualmente, hasta el año pasado, di aula en la EJA en la red estatal y la red estatal no está ofreciendo libros actualmente, material didáctico para EJA. Sin embargo, tengo material antiguo, volcado a la EJA en mi biblioteca, tengo y en ciertas situaciones lo utilizo. Sólo que en mi opinión, ese material antiguo no tiene didáctica buena, y no existe en la red estatal, actualmente, material para EJA, que yo sepa. Entonces, utilizo material del regular y hago una disminuida en el currículo. ¿Por qué hago una disminuida en el currículo? Porque el tiempo es menor. Si fuese a utilizar el material padrón, no da el tiempo para eso, debido a que la EJA tiene una disminución de término de curso. Entonces, utilizo el libro regular, sólo que hago resumen allí. ¿Entendió? Y trato de ser bastante didáctico (Profesor V).

Aunque dé aula de varias disciplinas en la EJA alfabetización, el profesor V es especialista en el área de matemática. Preguntado sobre la utilización de juegos matemáticos africanos y sobre el abordaje de la etno matemática, el docente respondió:

Sobre los juegos matemáticos africanos, el año pasado, estaba en el EI (Programa de Enseñanza Integral). Allá, en el PEI, era responsable por el laboratorio de matemática. Y en ese laboratorio de matemática, el gobierno tiene un convenio con una empresa de juegos matemáticos. Y allá utilizaba sí, juegos africanos, sí. Sobre la etno matemática, cada parte de la matemática surgió así en una región del mundo. Entonces, cada parte del mundo fue responsable por descubrir una parte de la matemática. Entonces, en la historia de la matemática, existe el involucramiento de varias etnias. Principalmente, allá, al lado de Egipto. Egipto se halla en el continente africano. (Profesor V).

Ya en relación al cumplimiento de las leyes 10.639/3 y 11.645/8, el docente señala:

Sobre las leyes 10.639/3 y 11.645/8, en la práctica, no veo que acontezca. En esos juegos, mismo que te comenté, como profesor, me especialicé en el área, y sé que es de origen africano. Surgió, allá en Egipto. La matemática misma tiene la cuna allá, en Egipto, pero es utilizado el juego porque es un juego didáctico, utilizado así históricamente. Pero, en algún momento, en el material que viene del gobierno, en el material didáctico, es abordado en cuál región que surgió. Comento eso porque sé los orígenes, pero en el material, en ningún momento es abordado ¿Entiende? Por lo tanto, me parece que esas dos leyes en la práctica no acontecen (Profesor V).

Ya la profesora L, también polivalente, pero con grado en Lengua Portuguesa comenta:

Comencé a dar clase en la EJA en 2004. En la Escuela Estatal no hay libro propio para EJA, por lo tanto, hago adaptaciones de los libros de enseñanza regular. Las adaptaciones son hechas por medio de recortes de los contenidos esenciales (generalmente, hago un recorte). Hoy, aun, no hay libros propios para la EJA. En mi escuela hay un material que fue donado por la Escuela Estatal Cecilia Duran Caran, que es una escuela que tiene EJA a distancia. Son pocos los volúmenes de apuntes y en la disciplina de Lengua Portuguesa no ayudan mucho; de esa forma no hago uso de ese material que fue donado a la escuela donde doy aula. Recuerdo y refuerzo que las Escuelas Estatales no ofrecen material específico para la EJA (Profesora L).

4.9 Tiempo de aprender, versión volúmenes separados

Esta colección fue muy usada en las redes estatal y municipal de Ribeirão Preto. Fue elaborada en dos versiones: la primera, compuesta de cuatro volúmenes separados por año, conteniendo todos los componentes curriculares. La parte de Historia está dividida del siguiente modo: Volumen 1 - 6º año: Unidad 1 – Identidad (Conociendo mi historia, Una mirada al pasado, En busca de los orígenes); Unidad 2 – Ciudadanía y lectura (Ciudadanía y lectura, Ciudadanía, una construcción histórica y Ciudadanía y Prensa); Volumen 2 – Unidad 1 – Medio ambiente (Naturaleza: dominio y descontrol y

Naturaleza: a busca por el equilibrio); Unidad 2 – Salud y calidad de vida (salud y bienestar y Desarrollo y calidad de vida); Volumen 3 – Unidad 1 – Ciudadanía y Cultura (La formación de la cultura nacional y La formación de la ciudadanía y cultura en los días actuales); Unidad 2 – Cultura de paz (Cultura de paz y Paz y acción); Volumen 4 – Unidad 1 – Trabajo y consumo (Sangre sudor y lágrimas y Trabajo o consumo: ¿lo qué mueve la economía?); Unidad 2 – Globalización y nuevas tecnologías (Gran mundo pequeño y Estrategias de la Globalización). La segunda, impresa posteriormente, compuesta de un volumen único para cada componente curricular, dividido en cuatro partes con dos unidades cada una y cada unidad con tres capítulos: Identidad (Conociendo mi historia, Una mirada al pasado, En busca de los orígenes); Ciudadanía y lectura (Ciudadanía y lectura, Ciudadanía, una construcción histórica y Ciudadanía y Prensa; Medio Ambiente (Naturaleza: dominio y descontrol y Naturaleza: la busca por el equilibrio); Salud y calidad de vida (Salud y bienestar y desarrollo y calidad de vida); Ciudadanía y Cultura (La formación de cultura nacional y La formación de la ciudadanía y cultura en días actuales); Cultura y paz (Cultura de paz y paz y acción); Trabajo y consumo (Sangre sudor y lágrimas y Trabajo o consumo: ¿lo qué mueve la economía?); Globalización y nuevas tecnologías (Gran mundo pequeño y Estrategias de la Globalización). Ambas repiten los mismos tópicos y hay poca diferencia entre la diagramación y las imágenes entre una y otra versión.

En las dos ediciones, bien en el inicio del libro cuando se trata de la prehistoria, una ilustración llama la atención: seres fantasiosos dividen la escena con animales prehistóricos en una representación infantilizada.



Figura 30. “Tempo de aprender”, “Tiempo de aprender”, IBEP, 2013.

Según Haracemiv et ali. (2017), cuando se trabaja con adultos com baja escolaridade, es preciso tener claro que este alumno no paró de desarrollarse, de aprender. Tratar este alumno de modo infantilizado es no reconocer este adulto poco letrado como individuo actuante y pensante de su comunidad. Así, el investigador sugiere:

Esta concepción a los más graves errores pedagógicos pro la aplicación al adulto de métodos impropios y por el rechazo en aceptar los métodos de educación integradores del hombre en su comunidad, quiere decir, aquellos que lo hacen comprenderla y modificarla en los cuales el conocimiento de la lectura y escrita se hace por la ampliación y profundización de la consciencia crítica del hombre frente a su realidad (Haracemiv et ali. 2017, p. 4).

Sobre la infantilización de las ilustraciones y la imagen de los negros en los libros de la EJA, la profesora F relata que cuando se inició la producción de libros didácticos para este segmento:

En verdad, raramente veíamos ilustraciones de negros y negras en los libros de enseñanza regular en aquella época; las ilustraciones en su mayoría, eran apenas dibujos infantilizados, muy incomún aparecer fotos en escenas reales de lo cotidiano. Cuando había alguna referencia a los negros y negras, aparecían en

textos folclóricos o poemas que trataban sobre la esclavitud. En el contexto folclórico, me acuerdo de las caricaturas que se aproximaban a lo humorístico, o en los textos de Monteiro Lobato donde, - aparte de la infantilización de los temas -, había imágenes fragilizadas y estereotipadas de negros, en posición inferior a los blancos (Profesora F).

Esa imagen caricatural de los negros, aun presentes en los libros didácticos de la EJA, se relacionan con las primeras imágenes de negros en Brasil, como indica Chinen (2019). Presentar el negro de forma caricatural es deshumanizarlo, tornándolo objeto de escarnio, con intenciones racistas. El profesor A relata que:

La cuestión del lenguaje es muy delicada. No puede ser muy compleja por cuenta del vocabulario limitado de la mayor parte de los alumnos de la EJA y ni puede ser infantilizado porque ciertamente, ofrecerían resistencia al ser ofendidos. Entonces, es preciso trabajar textos pequeños, frases cortas, pero con mucha seriedad, hasta por una cuestión de respeto al educando. Por eso, es difícil encontrar libros que se encajen en el perfil de los alumnos de la EJA, aun los que son producidos específicamente para este segmento (Profesora A).

En la página intitulada “Conhecendo a minha história”, “Conociendo mi historia”, hay algunas fotos: en una de ellas, la figura de una playa con la leyenda: “Ambulante en la playa de Porto de Galinhas”. Es un hombre negro vendiendo coco. La otra figura tiene como leyenda: “Jóvenes en la playa de Ipanema Rio de Janeiro”. La figura muestra jóvenes blancos, aparentemente, clase media, jugando futevoleibol (traducción libre, mezcla de fútbol con voleibol). Sin embargo, no hay en el texto ninguna observación sobre estos contrastes. Las fotos son apenas para mostrar la playa y preguntar al alumno si él vive o ya estuvo alguna vez en un lugar parecido y si el lugar donde vive fue importante para aprender a gustar de ciertos juegos, alimentos y formación de sus hábitos. Sodré comenta:

Como se sabe, desde el inicio de la esclavitud moderna, el hombre negro es aquél obligado a realizar el deseo del otro, el señor. En la práctica, cumplir la voluntad ajena es sujetarse a la imprevisibilidad de las representaciones que puedan venir

del descontrol ético de las tareas. Así, el negro pasa a ser representado, una vez como “negro bueno” (en general, infantilizado, subserviente, en los términos de la representación social del “Buen salvaje” de Rousseau), otra vez como “negro malo” (animalizado, suicida, impiedoso, más o menos conforme los trazos el salvaje Caliban, personaje shakesperiano de “La tempestad”) (Sodré, 2015, p. 169).

La observación de Sodré y las imágenes contenidas en el libro llevan a concluir que los presentes estereotipos contruidos por la literatura brasilera del siglo XIX aún están presentes en buna parte de los libros didácticos ofrecidos a la EJA, donde se concentra un número grande de alumnos de piel oscura. Este tratamiento refuerza las ideologías racistas. En tal sentido, el profesor E expresa: “Los negros aparecían raramente en los contenidos de los libros y nunca como asuntos principales”. También, el profesor W señala la misma situación:

La presencia de personas negras en libros didácticos es esporádica, excepto cuando son presentados en contextos históricos específicos, como el período esclavista. Cuando son mostrados en los días actuales, son casi siempre retratadas como pobres, favelados, sin hogar, y otras situaciones que sugieren poca o ninguna inserción social, salvo raras excepciones. Normalmente, aparecen mal vestidos, harapientos, en situaciones que sugieren condiciones sociales inferiores o amenaza. Son incommunes imágenes de esas personas en coches de lujo, vistiendo trajes o cosas asociadas a la riqueza o privilegios (Profesor W).

Por su parte, el profesor J comenta:

Veó que en el material de apuntes dado por el Estado, el pueblo indígena y el pueblo negro son tratados de una manera muy superficial. Aquel pueblo... ¿cómo puedo decir?... los negros fueron arrancados de África y traídos para acá como si ya hubiesen sido esclavos por toda la vida y sólo hubiesen mudado de lugar y los indígenas que ya estaban aquí que hicieron guerra civil para tratar de preservar su territorio, pero estando aquí y no aceptando el proceso de colonización. ¿Cuándo ese material aparece? Ese material aparece siempre en

casi todos los cuadernos de apuntes y libros didácticos o en el proceso de colonización de Brasil o en el proceso de la revolución industrial, principalmente cuando tratamos de la historia de Brasil. Aquí el aparece ¿cierto? (Profesor J).

Carvalho destaca:

La ausencia de referenciales positivos volcados a los negros en los libros didácticos puede causar consecuencias bastante negativas en los alumnos en general: a los alumnos negros, daños que afectan su autoestima, a ejemplo de la inculcación del sentimiento de inferioridad, lo que puede llevarlos al fracaso escolar al extremo de abandonar la escuela; a los alumnos blancos, la imposibilidad de re (crear) otras imágenes, referenciales y valores que propicien el debido re (conocimiento) y respeto a los negros. El resultado de eso es el daño de la reproducción y perpetuación de las desigualdades sociales entre los diferentes grupos poblacionales (Carvalho, 2006, p. 79).

El libro sigue hablando sobre los orígenes de la humanidad usando un texto bien tradicional. Apenas algunos pocos mapas ilustran el texto, aparte de la clásica imagen de la evolución humana. En la página 176 del 6º en la Unidad 2 de la versión de volumen único, hay una foto de una familia indígena con ropas urbanas. La leyenda dice: “Familia indígena con ropas comunes, influencia de la cultura blanca”. Al referirse a esas vestimentas como ropas comunes, desclasifica automáticamente, el modo de vivir y vestir de los indígenas que habitan las florestas. Interesante que en la primera versión, no había esa foto y ni la leyenda sobre los indígenas. Silva enfatiza:

La educación brasileira es heredera de los moldes jesuitas que consistía en mascarar las prácticas de la colonización y substituir costumbres nativas por medio de la imposición del modelo portugués. Ese sistema de formación se perpetuó hasta los días de hoy y nuestros niños continúan recibiendo el mismo tipo de educación (Silva, 2016, p. 224).

Silva (2016) continúa su razonamiento sobre la imagen construida de los pueblos indígenas en las escuelas, afirmando:

La fragilidad observada en el conocimiento de los alumnos nos lleva a deducir que, probablemente la escuela no acompañó la evolución de los conceptos ni la discusión sobre la imagen, la identidad o historia de los primeros habitantes de Brasil, no cumpliendo su papel de promotora de la evolución física de los individuos. Es probable que la escuela continúa presa en el pasado como ornitorrinco que, - mismo agregando una pluralidad de diferencias -, no evoluciona y está estacionada y ofuscada por la excesiva luz negra de la historia blanca (Silva, 2016, p.225).

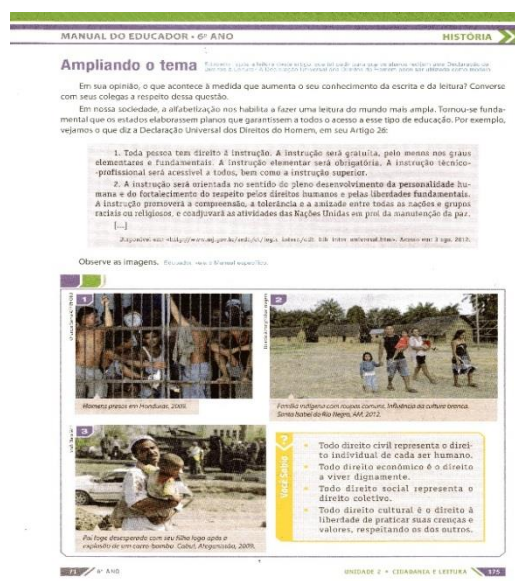


Figura 31. “Tempo de aprender”, “Tiempo de aprender”, IBEP, 2013.

La foto de una indígena aparece junto a otras dos fotos de personas no blancas en la prisión o en situación de riesgo. Las imágenes así, sutilmente van imponiendo la condición de inferioridad de las personas no blancas, en el inconsciente de los alumnos de la EJA, que pasan a aceptar sin cuestionar esa condición, naturalizando el racismo, mismo cuidando son víctimas del mismo.

Sin embargo, el texto de la página diserta sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos, enfatizando los artículos sobre el derecho a la instrucción como garantía para el desarrollo. Esa combinación aparentemente desconectada, puede inducir al lector estudiante a pensar que esas personas en las imágenes viven precariamente por no alfabetizarse y, por lo tanto, no estar insertas en la sociedad civilizada, es decir, la vieja idea de culpar a la víctima por su condición tan propagada en el siglo XIX. En la página anterior, se presenta la llegada de los colonizadores como entidades superiores a los indígenas. Silva y Souza comentan:

La llegada de la armada portuguesa a nuestras tierras en 1500 representó el encuentro de dos mundos diferentes. De un lado, los portugueses, seguros de su superioridad moral y tecnológica. De otro, poblaciones nativas de América que recibían con sorpresa y curiosidad, personas extrañamente vestidas (Silva y Souza, 2013, p. 174).

El capítulo en cuestión tiene el título de Ciudadanía y lectura. Ese juego de imágenes y de palabras induce a creer que la ciudadanía no es una conquista, sino una herencia cultural de los colonizadores, representantes del mundo civilizado. Sobre la imagen de los indígenas, el profesor AC observa: “Los indígenas son presentados como vagabundos y explotadores de mujeres y niños de su comunidad. Son insertos como siendo insociables. Todas las imágenes de los indios hacen alusión a personas que no quieren trabajar” Profesor AC). Santos y Silva señalan:

Uno de los raros momentos en que los indígenas aparecen en la escuela (y eso es una constante nacional) es el día 19 de abril, marcado en el calendario como el Día el Indio. Pero, los educadores despreparados, creen homenajear los indios confeccionando plumas de cartulina y faldas de cintas, eso, claro está, acompañado de una danza ridícula para hacer llover. Esto perpetúa, de hecho, una imagen no representativa de los indios y compromete todo el entendimiento de los alumnos, pues esas fiestas son realizadas, principalmente, en los años iniciales, lo que significa decir: los años de aprendizaje y de construcción de ideas y del propio ser en los niños (Silva y Santos, 2016, p. 163).

En el capítulo 6, intitulado “Ciudadanía y prensa”, la foto de abertura es de un hombre blanco de camisa social y corbata leyendo un periódico. La ausencia de imágenes de personas no blancas leyendo, lleva al lector, estudiante de la EJA, a entender que el trabajo intelectual es trabajo de blanco, mientras que el trabajo braçal es de los no blancos, perpetuando la misma ideología de la esclavitud. En la página 146 de la Unidad Medio ambiente, hay dos fotos de artesanos en su ambiente de trabajo. Los dos son mestizos. En la página 148, ilustrando un ejercicio, una foto de una mujer blanca haciendo compras en el supermercado y otra foto de niños negros esperando por comida en un centro de distribución en Somalia.

UNIDADE 1 - MEIO AMBIENTE

Ampliando o tema

Antes de ler o próximo texto, pense no meio em que você vive e responda:

1. Que recursos naturais você utiliza no seu dia a dia? *Recursos naturais: madeira, água, etc.*
2. Quais são os recursos da natureza mais abundantes na região onde você mora? *Recursos naturais.*
3. E quais são os recursos naturais mais escassos na região? *Recursos naturais.*
4. Para você, o que é consumir? *Recursos naturais. É o ato de consumir coisas.*
5. Na sua opinião, você consome demais? Justifique. *Resposta pessoal.*
6. Observe as imagens.




Consumidora em banco de alimentos no Mercado Municipal de Curitiba, PR, 2012.

Fila de crianças esperando por alimento em um centro de distribuição no Líbano, Afegachia, Somália, 2012.

a) Essas fotografias despertam algum sentimento especial em você? Qual? Por quê?
Resposta pessoal.

b) Para você, por que são produzidos tantos alimentos no planeta e tanta gente passa fome?
Estabelece relação de causa e efeito, porque que são produzidos em países onde há falta de comida.

Agora, vamos entender melhor a relação entre consumismo e meio ambiente ao longo da história, lendo o texto a seguir.

Consumismo versus meio ambiente

Outra consequência da revolução agrícola foi o desenvolvimento da atividade comercial, um mercado de troca de excedentes agrícolas surgiu no Período Neolítico, ou seja, na Pré-História. Nascia o comércio e, depois, a moeda. Desde então, o ser humano tem aperfeiçoado os meios de transporte e de exploração dos recursos naturais.

148 **HISTÓRIA** **7º ANO**

Figura 32. “Tempo de aprender”, “Tiempo de aprender”, IBEP, 2013.

El capítulo que las fotos ilustran habla sobre dominio y descontrol de la naturaleza y trae la discusión sobre la agricultura y los daños ambientales. En los textos es posible

leer que el mal uso del suelo y de los recursos naturales trae consecuencias negativas a todo el planeta y que la falta de cuidado con el medio ambiente causa serios problemas. En la página en que aparecen las dos fotos, el ejercicio trae las siguientes preguntas: “¿Qué recursos naturales utilizas en el día a día? ¿Cuáles son los recursos naturales más abundantes en la región donde vives? ¿Cuáles son los recursos naturales más escasos en la región donde vives? En tu ¿opinión, consumes demás? Y termina con la siguiente pregunta: ¿Esas fotografías despiertan algún sentimiento especial en ti? ¿Cuál? ¿Por qué? Nuevamente un juego de imágenes y palabras que esconden las verdaderas causas del hambre, induciendo al alumno a pensar que este fenómeno es causado por el uso irracional de los recursos naturales por la propia población y no por las acciones de la agroindustria de monocultivo en los países periféricos (África, sudeste de Asia y América del Sur) que altera la producción agrícola en función del mercado, provocando miseria (ADAS, 1988).

En la página 152 del libro de 7º año donde el tema es la basura producida en las grandes ciudades, las fotos ilustrativas muestran personas trabajando en la recolección de residuos sólidos, todas pardas o negras, sin ningún comentario. En la unidad intitulada “Salud y calidad de vida”, hay un capítulo sobre la Sublevación contra la Vacuna (movimiento popular espontaneo ocurrido en noviembre de 1904 contra la obligatoriedad de la vacuna de la varicela que provocó más de 900 prisiones, 30 muertos y más de 100 heridos) pero en ningún momento el libro hace una crítica de la situación en que vivía la población más pobre de Rio de Janeiro y ni relaciona la formación de núcleos de habitación precarios y la negación de derechos de ciudadanía a los libertos de la esclavitud y su descendencia. En el capítulo 4 de la misma unidad, con el título “Desarrollo y calidad de vida”, hay una foto de personas trabajando en un escritorio y todas son blancas.

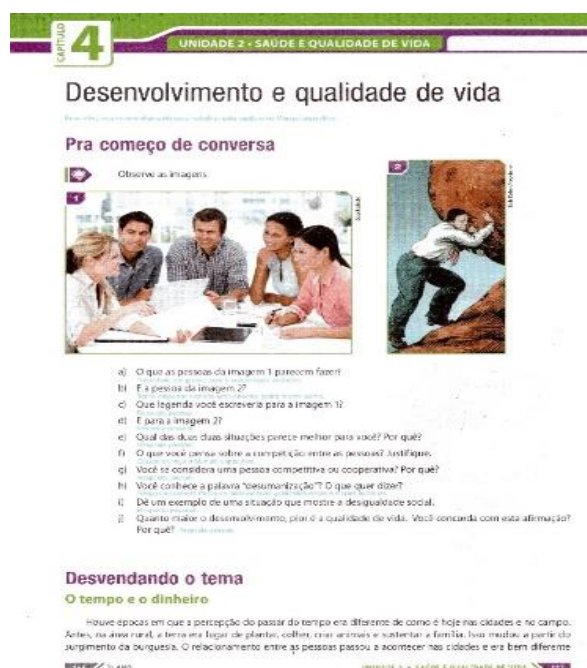


Figura 33. “Tempo de aprender”, “Tiempo de aprender”, IBEP, 2013.

En el capítulo “La formación de la cultura nacional” es perceptible la afirmación del mito de las tres razas fundadoras y las consuetudinarias listas de contribución de negros e indígenas a la cultura traída por los europeos colonizadores. Sobre la imposición de un modelo de sociedad y nacionalidad sobre los demás en los libros didácticos, Peled-Elhanan explica:

La tarea de los libros escolares es componer una narrativa nacional continua o memorias colectivas a fin de construir y consolidar una identidad nacional para todos los ciudadanos o, al menos, para todos aquéllos que constituyen el grupo dominante (Peled-Elhanan, 2019, p. 31).

Para ilustrar el capítulo “Formación de la ciudadanía y la cultura en los días actuales”, una foto de un casamiento interracial ilustra el texto, junta con otra foto de algunos jóvenes aparentemente indígenas, vistiendo ropas occidentales, una pareja también interracial en un restaurante y una foto de un culto religioso, supuestamente de matriz africana, pero sin leyenda. El ejercicio, sin embargo, le pide al alumno que diga lo que aquellas personas tienen en común y la respuesta sugerida es que todos pertenecen a la población brasileira y son el resultado de la mezcla de varias culturas, sin ningún

problema sobre cómo se dio tal mixtura, sobre todo la aculturación de los pueblos indígenas. En efecto: “En los libros actuales la presencia de personas negras (hombres y mujeres) aparece inserta en contenidos con otros grupos de personas como: personas pardas, señores de edad, japoneses y otros. Los negros, de forma general, aparecen en contenidos específicos como: Diversidad cultural y Cultura africana” (Profesora L).



Figura 34. “Tempo de aprender”, “Tiempo de aprender”, IBEP, 2013.

Munanga analiza:

De hecho, todas esas tentativas de “ser igual” no conducen al respeto y derechos ambicionados, porque para solucionar el problema no es necesario imitar el modelo blanco y sí luchar para desconstruir las barreras sociales que impiden el ingreso del pueblo negro a los derechos humanos y de ciudadanía (Munanga, 1986b, apud Silva, 2011, p. 71).

Este capítulo, al tratar de ciudadanía, hace una confusión de temas muchas veces, aparentemente, desconectados y sin ninguna conexión. Por ejemplo, al mismo tiempo en que muestra el Iluminismo francés, Revolución Francesa y la Inconfidência Mineira, un proyecto de rebelión de la elite blanca contra la corona portuguesa, como ejemplo de

ciudadanía, en la página siguiente trae las obras del barroco brasileiro y un texto enaltecendo la “creatividad de la población brasileira”, pero esconde que las más significativas obras del barroco brasileiro fueron producidas por las manos de personas negras, muchas de ella en condición de esclavos. Por otro lado, este mosaico de imágenes de cultos y ritos religiosos, casamientos interraciales e indígenas con ropas occidentales, trata de reforzar la idea del mito de las tres razas, negando el racismo tan presente en la sociedad brasileira, inclusive en la escuela. Las autoras, sin embargo, justifican:

A pesar de esta mezcla entre pueblos de varios gustos, credos y tradiciones, no fue superada la discriminación contra los indígenas, los negros, los judíos, las mujeres, los gitanos, los homosexuales, los gordos, los bajos, los evangélicos, los protestantes, los islámicos, los árabes, los portadores de necesidades especiales, los nordestinos, etc. Podemos, entonces, verificar que en nuestra historia, la aceptación del otro, a veces, lleva tiempo, inclusive generaciones (Silva y Souza, 2013, p. 168).

En los ejercicios, las preguntas son sobre convivencia y otro texto que suaviza el racismo, colocado de la siguiente forma:

En Brasil, son varios los motivos por los cuales existe preconceito. Uno de ellos es el resultado de siglos de esclavitud, otro es el padrón de belleza dictado por la clase dominante en los medios de comunicación (TV, revistas, periódicos, etc.), por eso las varias expresiones peyorativas utilizadas para referirse a aquel considerado diferente en relación a quien habla (Silva y Souza, 2013, p. 170).

Aunque el libro traiga algunas imágenes del Movimiento de los Trabajadores sin Tierra, la leyenda apenas comenta las denuncias de estos movimientos sobre la depredación del medio ambiente, sin discutir la cuestión de la tierra en Brasil. La página que abre el capítulo “Sangre, sudor y lágrimas”, sobre trabajo y consumo, trae tres fotos de trabajadores: la primera, algunos hombres negros trabajando en minas; la segunda, una mujer blanca trabajando en un laboratorio de investigación; y la tercera, un hombre negro trabajando en la construcción civil. Imágenes así contribuyen a acentuar la discriminación

e inducen a pensar que las personas negras son incapaces de ocupar cargos más elevados y que sólo sirven para trabajo brazaal. Sodré muestra los daños de este tipo de imagen:

Mayor aun, puede ser el problema de la auto discriminación debido a la internalización del individuo oscuro de imágenes negativas de sí mismo. Pero, ¿por qué mayor? Porque se trata de procesos inconscientes de auto desvalorización, difíciles de ser sometidos al escrutinio político o racional (Sodré, 2015, p. 267).

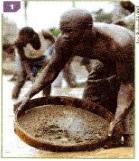
1 UNIDADE 1 • TRABALHO E CONSUMO

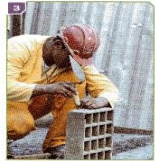
Sangue, suor e lágrimas

Educação: 1º ano do Ensino Fundamental para o trabalho
Este capítulo do Manual Específico

Pra começo de conversa

1. Você está empregado? *Resposta pessoal*
2. Que tipo de emprego você tem hoje? *Resposta pessoal*
3. Que sentido tem o trabalho em sua vida? *Resposta pessoal*
4. Como você definiria consumo? *É o ato de gastar, usar e adquirir. Éo consumo, é a utilização, o uso pessoal, que resulta em produtos e em serviços essenciais.*
5. Na sua opinião, a atividade da "dona de casa" é considerada um trabalho? Justifique. *Resposta pessoal. É uma forma de trabalho, pois envolve o planejamento, o controle do orçamento, a organização do ambiente, etc. Não, pois não é remunerada.*
6. Na sua opinião, qual é a diferença entre trabalho e emprego? *Resposta pessoal. Trabalho é a atividade de trabalhar, seja qual for o tipo de emprego. Emprego é a forma de trabalho remunerado.*
7. Quais são os principais tipos de empregos existentes no local em que você vive? *Resposta pessoal*
8. Quais são os principais tipos de empregos que você conhece? *Resposta pessoal*
9. Na sua opinião, qual é a relação entre trabalho e consumo? *Resposta pessoal. O trabalho gera produtos e serviços que são consumidos, e o consumo gera a necessidade de mais trabalho.*
10. Observe as imagens a seguir:





11. Quais são os tipos de trabalhos mostrados nas fotografias? *Resposta pessoal. Pode ser agrícola, doméstico, profissional, etc.*
12. Algum desses empregos lembra o seu? Qual deles? *Resposta pessoal*

243 9º ANO UNIDADE 1 • TRABALHO E CONSUMO 223

Figura 35. “Tempo de aprender”, “Tempo de aprender”, IBEP, 2013.

Sobre esta cuestión:

En la representación social del grupo, en el proceso de reconstitución y modelaje de su percepción externa están contenidos los estereotipos, los preconceitos, los juicios que son elementos u objetos internalizados en la consciencia de los individuos que los utilizan para construir el concepto de percepción inicial asimilada y que pasa a integrar su universo interior. Por eso, para muchos, (...) ser negro es estar entre aquellos cuya presencia es “vigilada”, - en el sentido de control social, e ignorada en el sentido de rechazo psíquico -, y al mismo tiempo, sobre determinado, proyectada psíquicamente, tornada estereotípica y sintomática (...) (Bhabha, 1998, p. 326 – 327 apud Silva, 2011, p. 29).

El capítulo, también, habla sobre la esclavitud, ilustrada con las clásicas imágenes de Debret, pero sin profundizar la discusión. Una vez más, en el capítulo “Trabajo o consumo: ¿por qué mueve la economía?”, hay una foto de personas pobres pardas y negras almorzando en un restaurante popular mantenido por el gobierno. Sobre este tipo de contraste, varios profesores entrevistados relataron la misma percepción:

En los textos que me eran dados, los negros aparecían siempre en ilustraciones referentes a la esclavitud. Generalmente, eran tratados como esclavos (Profesor A).

La imagen del negro siempre estaba relacionada a la esclavitud, danzas populares o temas afrobrasileros. A los negros se les atribuye fuerza de trabajo y algún tipo de subordinación (Profesor E).

Recuerdo pocas veces los negros apareciendo en situaciones de familias estructuradas o en condiciones sociales favorables (Profesor W).

Tradicionalmente, el negro sólo aparecía como esclavo, sin tradición, cultura, sumiso, sin capacidad de reacción a la situación en que estaba sometido (Profesor I).

Las imágenes de los negros siempre fueron en el contexto de la esclavitud colonial, es decir, siendo explotados y esclavizados (Profesor SC).

El aparecimiento de negros en libros didácticos raramente era asociado a algún ambiente familiar saludable o próspero. Siempre en posición de inferioridad, como servidumbre, trabajadores rurales, etc. (Profesora F).

En el último capítulo sobre la Globalización y los actuales conflictos mundiales, no hay la menor mención al continente africano, como si no existiese. Ya, en el capítulo dedicado a la formación de la cultura nacional, hay un tópico sobre el Estatuto de la Igualdad Racial. En el mismo, los autores usan la expresión *preconcepto*, suavizando el racismo y, mismo haciendo una supuesta crítica al mito de la democracia racial en un box

(recuadro) en el final de la página, amenizan la discriminación racial y refuerzan el mencionado mito. Cuando los autores presentan ejemplos de lo que llaman *preconceito*, son imágenes del apartheid en África del Sur o de la separación entre negros y blancos en EEUU. No hay ningún ejemplo o imagen de actitudes racistas en Brasil, induciendo a pensar que aquí no existe racismo.

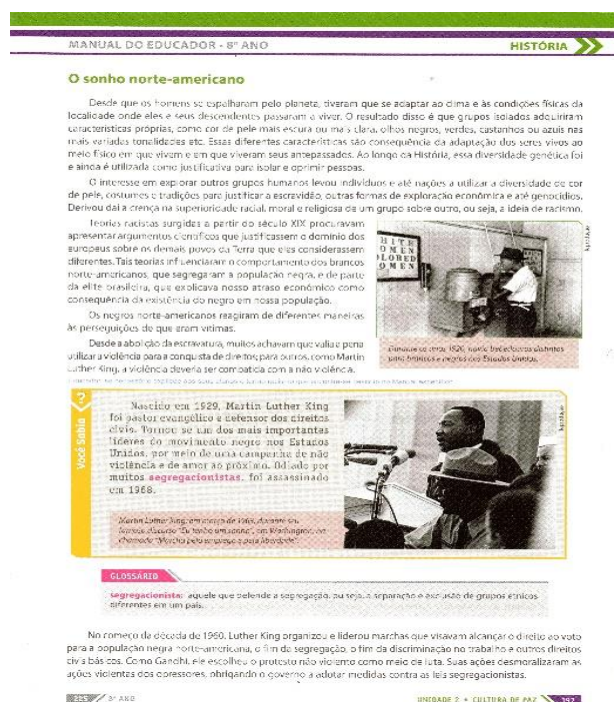


Figura 36. “Tempo de aprender”, “Tiempo de aprender”, IBEP, 2013.

En un raro momento, en el bloque dedicado al 8º año, hay un ejercicio de lectura de imagen. Las figuras para el análisis de los alumnos son del interior de un navío negrero y de un artesano fabricante de cestas, posteriormente al fin de la esclavitud. La riqueza de las imágenes suscitaría una discusión bien profunda sobre la esclavitud y sus consecuencias en la sociedad brasileira, pero el libro se limita a dos preguntas: ¿Cuál es la actividad comercial practicada por los europeos que muestra la primera figura? ¿Qué momento de la historia de Brasil retrata la imagen 2?

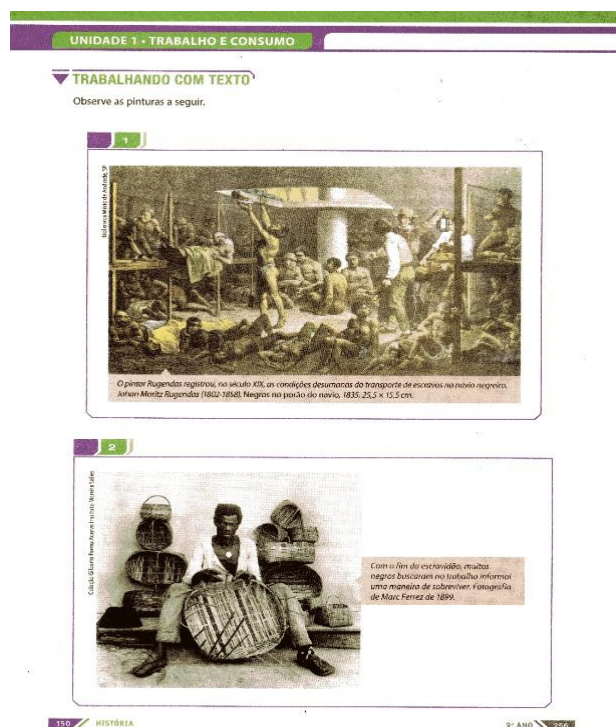


Figura 37. “Tempo de aprender”, “Tiempo de aprender”, IBEP, 2013.

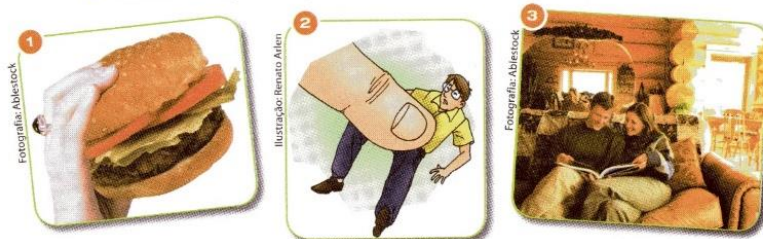
Los autores desvían el tema del racismo constantemente. Este libro tiene pocas ilustraciones, pero algunas muy significativas. En las imágenes, las personas negras y mestizas son siempre mostradas en situación de inferioridad con relación a personas blancas. Según Souza y Rios:

Varios segmentos institucionalizados de la sociedad brasileira (tales como iglesias, universidades, escuelas, escenario político y mediático) influenciaron en la representación y posicionamiento vejatorio del negro en la estructura social; a partir de ese lugar de poder y control, fue posible, en una articulación de voces y silenciamientos, construir la imagen del negro como un ser humano inferior y transformado en “cosa” por medio de un engranaje sistémico, elaborado para dejar de lado los conocimientos transmitidos desde nuestro nacimiento, en lo que se refiere a los acervos culturales, educacionales, religiosos, entre otras cuestiones que envuelven los pueblos negros (Souza y Rios, 2016, p. 79).

El libro aun muestra una visión de enseñanza de Historia muy próxima a lo que se hacía en los años de 1930, es decir, una visión europeizante que normaliza las injusticias

sociales y que ignora todo tipo de cultura no europea. Todas las veces en que el libro muestra personas en actividades del día a día o ilustrando un u otro tópico, las personas retratadas son, invariablemente, blancas y todas las veces que el libro muestra trabajadores brazaes, mendigos, personas sin techo o niños de la calle, son invariablemente negros o pardos.

7. Observe as imagens a seguir.



a) Há algo em comum entre essas imagens? O quê?

Observe as fotos a seguir.



Crianças trabalhando em uma olaria em Igarapé-Mirim, PA, 2011.

Colheita de cana-de-açúcar. Coelho Neto, MA, 2010.

Figura 38. “Tempo de aprender”, “Tiempo de aprender”, IBEP, 2013.

4.10 Caminar y transformar

Es compuesto de un volumen único para cada componente curricular, dividido en cuatro unidades, cada una con cuatro capítulos, con los siguientes títulos y tópicos: “Iguales y diferentes” (Hacer historia: Tiempos y sujetos, Nuestras herencias indígenas, África o ¿Áfricas? Otras miradas y Ser brasileiro); “Aquí mi lugar” (Tradición y territorialidades, Las sociedades y los ríos, Conquistando territorios: ¿riqueza para quién?

Y Colonia adentro: banderas y minería); “Trabajo y transformación” (Producir: ¿cómo, para qué, para quién? En los tiempos de la esclavitud africana, La formación de la clase obrera brasileira e Inmigrantes en Brasil, migrantes de Brasil); e “Mundo ciudadano” (El sentido de la política, ¿República para quién? Constelaciones de rebeliones, Estado: ¿para el pueblo, con el pueblo o contra el pueblo? y La lucha por los derechos).

Luego, en la página de abertura del primer capítulo, están algunas fotos de niños indígenas, un pescador de la nación Kalapalo, un artesano negro, lavado de la escalera de la Basílica del Santuario Señor Bom Jesus do Bomfim y la Procesión del Cirio de Nazaret, dos fiestas religiosas marcadas por el sincretismo de creencias cristianas y de matriz africana. Silva, sobre este aspecto, comenta:

Es de gran significado el reconocimiento por el Estado de la existencia del pluralismo étnico racial, del preconceito y de la discriminación, traducido en leyes y normas de combate al racismo que sirven de parámetros para que las editoras y los autores traten las diferencias en las representaciones del libro didáctico. Son relevantes, también, algunas medidas adoptadas para establecer en el sistema de enseñanza brasileiro el respeto y reconocimiento de la alteridad y diversidad cultural, tales como los Parámetros Curriculares Nacionales. Esas medidas adoptadas por el Estado irán a concurrir, en gran parte, para el desmonte del discurso universalista reinante en la academia y, por extensión, en el sistema de enseñanza para la identificación de una raza/etnia dominante y para el reconocimiento del otro individual y colectivamente (Silva, 2011, p. 100).

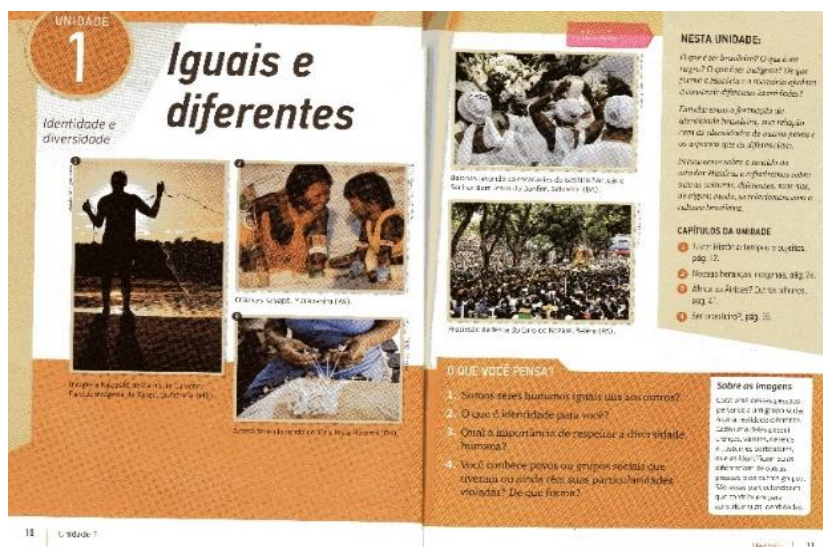


Figura 39. “Caminhar e transformar”, “Caminar y transformar”, Editora FTD, 2013.

El libro sigue trayendo textos reflexivos sobre la situación del trabajador. En la página, 18 hay dos fotos explicando que la *capoeira* y el tambor de *crioula*, dos expresiones populares de origen afrobrasileño, fueron decretadas patrimonio inmaterial.



Figura 40. “Caminhar e transformar”, “caminhar y transformar”, Editora FTD, 2013.

El capítulo 2, por entero, es dedicado a los pueblos indígenas, mostrando su cultura, su relación con la tierra y la importancia de tener su territorio demarcado. Martins y Teixeira expresan:

A pesar del derecho garantido, muchos pueblos enfrentan dificultades para ocupar definitivamente los territorios a los que tienen derecho. Pescadores, mineros, usurpadores de tierras y madereros invaden esas áreas, contaminan el ambiente, comprometen los recursos que garantizan el sustento de la comunidad. Carreteras, ferrovías o porciones de territorio inundadas por usinas hidroeléctricas también disminuyen el área de las tierras indígenas (Martins y Teixeira, 2013, p. 37).

En la página 38, hay un ejercicio de análisis de imagen en el cual los alumnos observan dos representaciones: un grabado del siglo XVI y una acuarela del siglo XIX. Después, deben responder las siguientes preguntas: “¿Qué representa cada obra? y ¿Qué características parecen haber llamado la atención de los artistas? El ambiente, la apariencia de los indígenas, los artefactos que usan en el día a día, las actividades que realizan, la expresión facial, etc. elabore un comentario sobre cada imagen. En su opinión, ¿las obras corresponden a la realidad? Trate de usar elementos de las imágenes para responder”.

MÃOS À OBRA Analisar representações de indígenas

O contexto
Observe as obras a seguir atentamente. Elas mostram duas representações feitas por europeus de indígenas americanos. A da esquerda foi produzida para ilustrar o relato de viagem do alemão Hans Staden, que esteve no Brasil em duas ocasiões, na metade do século XV. A da direita foi feita pelo artista francês Hercule Florence, que visitou o Brasil entre 1824 e 1829. Ele registrou e catalogou a fauna e a flora brasileiras e algumas sociedades indígenas.




Etapas

- 1 Em seu caderno, responda às questões de acordo com observação feita das obras:
 - a. O que foi representado em cada obra?
 - b. Que características parecem ter chamado a atenção dos artistas? O ambiente, a aparência dos indígenas, os artefatos que usam no dia a dia, as atividades que realizam, a expressão facial etc.
- 2 Elabore um comentário sobre cada imagem.
- 3 Na sua opinião, as obras correspondem à realidade? Procure usar elementos das imagens para responder.
- 4 Debata com os colegas suas impressões sobre estas obras e escreva um pequeno texto intitulado “As mudanças na representação dos indígenas no decorrer do tempo”.

Consulte o Guia de orientações didáticas para respostas.

38 | Unidade 1 / Capítulo 2

Figura 41. “Caminhar e transformar”, “Caminhar y transformar”, Editora FTD, 2013.

El capítulo trae el testimonio de un indígena universitario, Alex Macuxi y su vida en un centro urbano:

El hecho de estar en la ciudad, usar celular, ropa, calzado, ir a la universidad y pasear en las plazas no me quita mi identidad indígena. Es más, estoy en la ciudad apenas visitando parientes, lo que significa que, aquí, en la ciudad me siento como en mi comunidad, sólo ahora aquí es una comunidad donde hay varios pueblos: indígenas y no indígenas (Martins y Teixeira, 2013, p. 29).



Figura 41. “Caminhar e transformar”, “caminhar y transformar”, Editora FTD 2013.

Ya no cabe más estudiar el indio como un ser del pasado, es más viable verlo como son actualmente: comunidades políticamente organizadas que luchan por retomar sus territorios con los cuales crearon vínculos (caza, pesca y sepulturas) de sobrevivencia dándole sentido, tejiendo su modo de ser. Para ello, se torna necesario y urgente que la escuela revea sus conceptos y redefina sus objetivos, dando un abordaje más real y menos folclórico a las comunidades tradicionales (Silva, 2016, p. 225).

Ya Sodré argumenta:

En realidad, la imagen del indígena siempre transitó con más facilidad que la del negro en las narrativas o mitos fundacionales de la nación brasileira. se puede considerar como razones probables la piel más clara del silvícola, el largo capítulo de mestizaje entre tupis y portugueses, pero principalmente la idealización del indio por el europeo (Sodré, 2015, p. 91).

Mucho más rico en informaciones es el capítulo 3 dedicado a los pueblos africanos.



Figura 42. “Caminhar e transformar”, “Caminar y transformar”, Editora FTD, 2013.

La página mostrada de la abertura de la Unidad, trae tres fotos, una manifestación religiosa, otra de una mujer votando en las elecciones y otra de una ciudad en Senegal, totalmente urbanizada, lo que es muy raro en libros didácticos. A continuación, el libro aborda los alumnos con la siguiente pregunta: de las tres imágenes representadas en la página anterior, ¿cuál más corresponde a la idea que tu hacías de África? ¿Por qué? Sobre esta percepción del continente africano, dicen los profesores:

“Infelizmente, no mudou nada y las mismas informaciones preconceituosas son pasadas hasta hoy por los libros didácticos (Profesor AC).

“Sobre la percepción del continente africano, porque percibimos de una manera, hay un empobrecimiento en tratar la idea de pueblo africano. No conseguimos de modo inmediato; no sé si está presente sólo en la cultura brasileira o si está presente en la cultura europea también no es, pero percibimos que cuando se habla en África, se reconoce en ella uno de los primeros continentes habitables descubiertos dentro de la Historia, pero no se le refiere con la importancia necesaria como históricamente aconteció. Entonces, el modo como los libros tratan la cuestión del continente africano es un modo, para mí como educador, muy pobre, muy llano, falta un estudio más profundo para poder reconocer realmente el papel del pueblo africano dentro de nuestra sociedad o dentro del propio desarrollo de la historia. En mis 10 años de profesor de Historia, nunca vi ejemplos en los libros didácticos la idea clara, escrita, lógica de que África era un continente ocupado donde las personas sobrevivían de un modo ordinario, donde existían pueblos de diferentes culturas, religiones, pueblos que tenían sus reyes, sus reinas, viviendo de modo común como viven los pueblos de occidente o el pueblo europeo. Es como si ellos hubiesen sido la vida entera esclavos y no hubiesen tenido otra funcionalidad u otra finalidad a no ser servir las personas en condición de esclavos (Profesor J).

“Como mencionado anteriormente, no utilizo libros didácticos, pero según de los que tengo conocimiento, África siempre es mencionada como algo inferior, sin cultura y de personas pobres e infelices” (Profesor AC).

Souza y Rios recuerdan:

El continente africano fue integrado al sistema internacional de comercio y colonización desde el siglo XV, a través de los contactos comerciales que hacían crecer vertiginosamente los intereses capitalistas europeos. Para ello, era necesario que sucediesen maniobras deshonestas y atroces con el objetivo de desviar los sentidos de los registros históricos que narraban una África fidedigna, por ese

motivo, mitos y preconceptos retiraron de las sociedades africanas el derecho de tener una historiografía notable (Souza y Rios, 2016, p. 78).

Aparte de desmitificar las ideas pre concebidas sobre el continente africano, utilizando mapas y ricamente ilustrado, el capítulo aborda las contribuciones de África para el mundo en la ciencia, en la matemática, en la cultura y en la historia, explorando la diversidad encontrada en este continente. La profesora P trabajó con este libro y señala: *“En ‘‘Caminar y transformar’’ encontré temáticas reflexivas que señalan el preconcepto estructural. Había un texto sobre minería colonial y minería ilegal en Serra Pelada, denunciando negligencias en la cuestión ambiental y laboral (Profesora P).*

Ya, sobre este libro, la profesora S tiene mucho a contribuir:

“Cuando tomamos ese material, allá en la Unidad 1, tenemos un capítulo ‘‘África o Áfricas, otras miradas’’. Entonces voy a tener un capítulo sobre África, pero es un aspecto, así, creo, que bien cultural, pero muestra el continente, la diversidad, los griôs, entonces está demostrado como el negro tiene cultura. Entonces las imágenes no son imágenes despreciativas, son imágenes que muestran un griô, hay un mercado en Mali, mostrando las mujeres en el mercado con todos aquellos vestidos bonitos, después hay esculturas de bronce del siglo XVI y, por fin, que me pareció bien interesante, como es un capítulo de África, ¿cierto? va a traer la influencia que Brasil tuvo desde los pueblos yorubas, el candomblé de Bahía, la contribución matemática (Profesora S).



Figura 43. “Caminhar e transformar”, “Caminar y transformar”, Editora FTD, 2013.

La profesora S trae una observación relevante sobre esta página en que el tema es la religiosidad africana o afrobrasileña:

“Cuando se muestra toda la cuestión del negro, cuando se habla de África, sus aspectos culturales, pero de una manera positiva, mostrando, por ejemplo, la belleza de los tejidos, las esculturas, mostrando la vida de sucesos de algunas personalidades negras desde el final del siglo XIX inicio del siglo XX, inclusive trayendo personalidades contemporáneas, como Milton Santos y Lélia Gonzáles. Mismo cuando hay imágenes del candomblé, son imágenes bonitas, ¿cierto? Hay una aquí del candomblé que es una iniciación, una fiesta de Xangô. Cuando se habla de candomblé de Bahia, me parece algo muy positivo (Profesora S).

El asunto religiosidad africana no es muy común en los libros didácticos como lo verifican los testimonios a seguir:

“En los libros que usaba, no había ninguna referencia religiosa de los pueblos negros” (Profesor E).

“Normalmente, son estereotipados por su relación con las religiones de origen africano. Están comúnmente asociados al Candomblé y/o Umbanda, aunque estadísticamente, en un país como Brasil, por ejemplo, tales religiones no sean cuantitativamente tan expresivas, a pesar de la inmensa cantidad de ciudadanos brasileños que son negros” (Profesor RJ).

“La religiosidad sólo aparece cuando el contenido es sobre la cultura de los negros como una cosa folclórica” (Profesora L).

“Prácticamente, los libros didácticos no abordan este asunto, como máximo traen textos con algunos mecanismos de resistencia de los negros que incorporan sus creencias a las de los blancos” (Profesor I).

“En los libros de Lengua Portuguesa, generalmente aparecen asociados a fiestas folclóricas o a la capoeira; no traen muchas cosas de cuño religioso” (Profesora F).

“Sabemos que las religiones afrobrasileras sufren preconcepción y son discriminadas en Brasil, a pesar de que la ley garantiza la libertad religiosa. Las religiones afrobrasileras son discriminadas y sus seguidores son perseguidos e inferiorizados” (Profesor AC).

“Aparecen solamente pertenecientes a la religión o religiosidad “Prohibidas” en el medio social. Desde su llegada forzada a Brasil e demás continentes, son vistos con una religiosidad practicada por el mal, para hacer el mal” (Profesor AC).

Encerrando el capítulo y con el sugestivo título “Vidas de suceso”, un box, recuadro, muestra brasileños afrodescendientes ilustres como el músico Pixinguinha, la académica Lélia Gonzáles, el ingeniero André Rebouças y el geógrafo Milton Santos. Los retratos de los dos últimos ilustran la página.

“Y ahí, el libro trae un poco más, ya en el final del capítulo, personalidades afrobrasileras y coloca vidas de suceso: dos hombres, las fotos de dos hombres. Uno es André Rebouças y el otro es el geógrafo Milton Santos y en el texto se habla de Machado de Assis, Pixinguinha y de Lélia Gonzáles. Entonces, me pareció bien interesante. Es algo que normalmente no aparece. Entonces, hay así vidas y suceso, mostrando dos imágenes de esos hombres; sólo que podrían haber colocado, la imagen de Lélia Gonzáles, pero las fotos son de hombres negros y hay uno, dos, tres, cuatro, cinco historias y una mujer negra apenas, y lo restante de hombres. Entonces, me pareció interesante porque es un capítulo de África. Comenzando allá en África, dando un panorama geográfico, pasando por la diversidad, un poquito de la historia de los antiguos imperios y, después, trayendo esa influencia a Brasil” (Profesora S).

Otro recuadro destaca el candomblé, creencia probablemente de origen Ioruba.



Figura 44. “Caminhar e transformar”, “Caminar y transformar”, Editora FTD, 2013.

En la página 60, abajo de la foto del monumento a las tres razas, hay un texto explicativo desmontando esa ideología:

Ese punto de vista desconsidera, sin embargo, la violencia sufrida por los indígenas y africanos durante la historia de Brasil. También, esconde la desigualdad social, la dificultad de acceso a los derechos básicos fundamentales y el preconceito sufrido hasta hoy por los indígenas y afrobrasileros. Vivimos en un país lleno de contradicciones. A pesar de la inmensa diversidad cultural, aun vivimos con el preconceito ante de algunas manifestaciones culturales, principalmente las que son relacionadas a la población negra, a los pobres y a los indígenas (Martins y Teixeira, 2013, p. 60).

En el primer capítulo de la segunda unidad se muestra la vida de los *quilombolas* (habitantes de los quilombos), de los *caiçaras* (habitantes litoraleños que viven de la naturaleza) y trata de la economía solidaria. También muestra al Homo sapiens surgido en el este de África a unos 100 mil años. En el capítulo 2, al hablar sobre Egipto, trae una foto del Cairo actual, una ciudad moderna con edificios, bien diferente de las imágenes estereotipadas normalmente vistas sobre África en la mayor parte de los libros didácticos. En el capítulo dedicado a la era industrial, hay un sugestivo título: “Producir: ¿cómo, para qué, para quién? En este capítulo, hay una historieta explicando la plus valía. También, trae informaciones sobre el capitalismo como modo de producción y el socialismo con el mismo concepto. El capítulo 2 dedicado a la esclavitud africana abre con un recuadro sobre ciudadanía y derechos humanos, bajo la óptica de la Organización Internacional del Trabajo, OIT. Ilustrado con mapas explicativos, se muestran las rutas de la esclavitud, el comercio triangular entre África, Brasil y Europa, y un gráfico interdisciplinario sobre el número de personas traídas a la fuerza de África a Brasil entre los años de 1710 a 1850 respectivamente. Sobre estas lecturas, la profesora S comenta:

“Después, la unidad 2, que es una unidad sobre medio ambiente, no trae ninguna referencia sobre la población negra. En la unidad tres, que es trabajo y transformación, lo que llama la atención es en el inicio del capítulo, hay un niño... como es trabajo y transformación, hay tres imágenes: un agricultor, una línea de producción de calzados y un niño vendiendo ajo en la calle. Lo que llama la atención es que ese niño es negro. Entonces, aparece ahí la imagen y él va a preguntar cuál es la importancia el trabajo en su vida, en su opinión existen

aspectos negativos en la forma o en la organización del trabajo, y sobre las imágenes, el libro pide para pensar un poco también sobre las imágenes. Entonces aquel niño vendiendo ajo es un niño negro y está allá en el inicio del capítulo. Después, todavía en la unidad 3, hay un capítulo sobre la esclavitud africana. Y ahí, se colocan los esclavos. Entonces el título es el esclavo como mercadería y después se usa el término esclavizado. Pero, aun se usa el término esclavo. No hay imagen, sólo gráficos, mapas, no hay imágenes. Pero, en la página siguiente, hay una imagen clásica. Una imagen que aparece siempre en los libros didácticos. Es una imagen en que los negros encadenados, son llevados. Entonces hay una imagen que aún permanece. Ahí todavía aparece aquella imagen de Debret, que es el molino portátil, pequeño y la otra imagen de esclavos urbanos, también de Debret. Entonces es así, cuando habla de esclavitud, no sale de lo que ya estamos acostumbrados a ver en los libros didácticos hasta la enseñanza regular. Va a mencionar los quilombos de aquí, en el interior de São Paulo; tare una foto reciente de un quilombo, de 2009 que es un quilombo aquí en el interior de São Paulo, aquí en El Dorado y Vaporanduva, y muestra un poco de la resistencia (Profesora S).



Figura 45. “Caminhar e transformar”, “Caminar y transformar”, Editora FTD, 2013.

El capítulo, también, trata de la resistencia de los negros como la Rebelión de los Malés y los quilombos de la resistencia cultural. En el capítulo sobre la inmigración, hay una explicación sobre las teorías del blanqueamiento de la población brasileira y una crítica al pensamiento eugénica del inicio del siglo XX:

Se creía que la mano de obra libre rendía más para la producción de que la mano de obra esclava. Eso no era atribuido al régimen laboral, pues se pensaba que esa era una cuestión racial: blancos serán mejores trabajadores. Había certeza de que países con población blanca tenían más chances de suceso de que países con mestizos. Aparte de la cuestión económica, la llegada de inmigrantes tenía la intención de blanquear el país. Se creía que en el plazo de dos o tres generaciones, el mestizaje de esos europeos con los mestizos brasileiros daría origen a una población blanca, considerada físicamente y moralmente superior a la africana (Martins y Teixeira, 2013, p. 177).

En el capítulo dedicado a la República que trae un interesante título: ¿República para quién? Enfrentamientos y rebeliones. La primera imagen muestra una acción policial en 2006 contra habitantes de la comunidad de Pinheirinho en São José dos Campos cuando protestaban. Algo a resaltar sobre el libro, hace un constante puente entre pasado y presente y, a través de las imágenes, mostrando la permanencia de la discriminación étnica racial y trayendo a luz la construcción del racismo en Brasil. En las páginas siguientes, el libro muestra cómo fue creada la República, pero muestra, también, el brazo armado de la República sobre el pueblo en la Rebelión de Canudos, en el movimiento del *cangaço* (nombre dado a un grupo insurgente desconforma con la injusticia y precariedad social en que vivía la población de la región nordeste de Brasil a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. *Cangaço* viene de *canga*, madera usada en la cabeza del ganado y que servía para el transporte), a rebelión contra la vacuna, y la rebelión de la *chivata*, látigo, de los marineros que sufrían castigos corporales, todo ello bien ilustrado con imágenes de la época. En la página 216, intitulada “Rebeliones en Brasil actual” muestra la rebelión de Buzo acontecida en la ciudad de Salvador en 2003, contra el aumento del pasaje de ómnibus promovida por estudiantes de enseñanza media, en su mayoría jóvenes negros y mestizos como muestran las fotos.



Figura 46. “Caminhar e transformar”, “Caminar y transformar”, Editora FTD, 2013.

En el último capítulo del libro, *La lucha por derechos*, trae algunas imágenes de protestas contra la dictadura militar; en la página 241, hay una foto de un grupo de indígenas durante la Constituyente en Brasilia en 1987, luchando por sus derechos; en las páginas siguientes, fotos de la Marcha de las Margaritas que fue una manifestación organizada por trabajadoras rurales contra la pobreza y la violencia contra la mujer, otra foto de la marcha Zumbi + 10 contra el racismo, por la ciudadanía y por la vida. En la página 244, una foto muy interesante de la estatua de Oxum, orixá (divinidad) de origen africano, del escultor bahiano Tatti Moreno, instalada en la laguna Rodrigo de Freitas en Rio de Janeiro. En la misma página, los autores denuncian las persecuciones sobre los que profesaban creencias de matriz africana, efectuadas, principalmente, por grupos evangélicos dogmáticos, relativizando con ello la libertad religiosa que es asegurada por la Constitución de 1988.



Figura 47. “Caminhar e transformar”, “Caminar y transformar”, Editora FTD, 2013.

La última imagen del libro trae una foto del pastor Martin Luther King discursando a una multitud en el día de la Marcha sobre Washington en 1963, por los derechos civiles norteamericanos, en especial por los negros. Según Martins y Teixeira:

Hace cien años, un gran americano bajo cuya sombra simbólica nos encontramos, firmaba la proclamación de la emancipación (...) Cien años más tarde, el negro continúa viviendo en una isla de pobreza, en medio de un vasto océano de prosperidad material. Cien años más tarde, el negro todavía agoniza en las márgenes de la sociedad americana, estando exilado en su propia tierra. Tengo un sueño: que mis cuatro hijos pequeños vivirán un día en una nación donde no serán juzgados por el color de la piel, sino por la calidad de su carácter (Martins y Teixeira, 2013, p. 250).

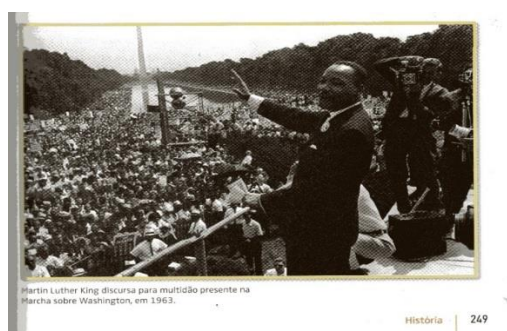


Figura 48. “Caminhar e transformar”, “Caminar y transformar”, Editora FTD, 2013.

En seguida, la pregunta: relea la última afirmación del texto. ¿Usted cree que en la sociedad brasileira el deseo de Martin Luther King es una realidad? Justifique su opinión. En tal sentido, la profesora S observa:

Las rebeliones de la republica brasileira, las rebeliones que hubo. Por los tanto, se debe mencionar la rebelión de la *chibata*, látigo. El libro da un destaque a la rebelión de la *chivata* que me pareció bien importante. Trae, también, lo que es algo bueno y que también está apareciendo en otros libros y que son las conquistas del pueblo negro; entonces muestra una foto de la Marcha de Zumbi + 10, contra el racismo, por la ciudadanía y por la vida en 2005; habla también de la libertad religiosa y trae el candomblé, que me parece algo muy bueno, genial, y por fin, trae un poco de los movimientos por derechos civiles en los Estados Unidos, con la foto clásica de Martin Luther King, en la marcha de 1963 en Washington (Profesora S).

A pesar de que este libro sea rico en su contenido y en las imágenes, apenas algunas escuelas recibieron algunos ejemplares, insuficientes para atender la demanda de los alumnos, que mucho más servían para auxiliar el trabajo del profesor en la preparación de sus aulas que para usarlo como libro didáctico con todos los alumnos. Su uso en sala de aula fue, por lo tanto, parcial y bien restricto. En efecto, hay una intencionalidad explícita en silenciar la historia de los afrodescendientes y de los pueblos indígenas de Brasil.

4.11 SP faz escola, SP hace escuela

Aunque la red estatal ofrezca la modalidad de EJA en la enseñanza media, no hay material específico y ni currículo volcado a esta modalidad. Lo que se hace en la práctica es adoptar los materiales y el currículo de la enseñanza media regular a la EJA, sin ninguna transposición, es decir, el alumno de la EJA es obligado a trabajar en un semestre que el alumno del regular trabaja en un año. Para que ello acontezca, el profesor tiene que seleccionar los contenidos a ser dados, en detrimento de otros y sin ninguna adaptación de lenguaje o metodología específica direccionada a la EJA. La colección “SP FAZ ESCOLA”, “SP HACE ESCUELA”, producida por la propia SEDUC, destinada a atender

los alumnos de la enseñanza regular es también usada en la EJA enseñanza media. La colección está organizada en tres bloques de cuatro volúmenes, siendo un bloque por años, conteniendo todos los componentes curriculares, por ser materiales producidos por la SEDUC, su uso en los últimos años ha sido obligatorio en toda la red estatal. El profesor B relata: “En el principio, percibiendo las dificultades en usar este material en sala de aula, traté de substituir por otro, pero fui advertido por la coordinación de la escuela, alegando que, - por ser material propio de la SEDUC -, era para usar” (Profesor B).

Los libros que componen la serie traen ejercicios a ser trabajados en sala de aula, acompañados de pequeños textos y algunas ilustraciones. Aunque la colección aparente ser innovadora, moderna, con muchos links y QR code y por trabajar, a veces, con algún tópico temático, sin embargo, está sujeta a la visión eurocéntrica de la Historia. Esa aparente modernidad, así como en la reforma de los libros didácticos ocurrida durante la dictadura militar, busca tornar atrayente un material cuyo contenido pragmático es relacionado a l conservadorismo de las clases dominantes de Brasil. El material apoyado en links y QR code es un dificultador para los alumnos de la EJA, principalmente los más viejos, por falta de acceso a la internet o por estar, en su mayoría, fuera del universo digital. Muchos profesores buscan medios para facilitar las necesidades de los alumnos y así evitar su evasión escolar. Conforme el profesor AM:

“Mismo sabiendo de la imposición de usar este material, percibo en los alumnos mucha dificultad en conseguir las actividades en el QR code o de buscar informaciones en la internet. Entonces, yo mismo me encargo de entrar en la red y colocar en la pizarra una síntesis de las informaciones y trato de substituir o simplificar los ejercicios” (Profesor AM).

En el primer volumen del primer año, por ejemplo, que traza un rápido panorama de las civilizaciones egipcia, mesopotámica, persa, fenicia y hebrea, la vinculación a una visión europea ya se revela en el propio título de la unidad, en la cual esas civilizaciones aparecen como civilizaciones de Oriente Próximo, pero, ¿próximo de quién? En el correr del capítulo, hay un texto bien corto sobre la importancia de la escrita, la imagen de algunos símbolos religiosos, informaciones sobre la mediación del tiempo y un texto informativo sobre cómo las egipcias hacían test de embarazo y, en paralelo, un recorte de

un blog sobre embarazo en la adolescencia. Ninguna mención a la organización social y política de los imperios teocráticos de la antigüedad, sobre la esclavitud y mucho menos sobre los aspectos físicos de esos pueblos no blancos, sobre todo los egipcios. En el segundo volumen, el foco es la democracia griega, sus características, la mujer griega, el hombre y la polis, y un tópico sobre la esclavitud en la Grecia antigua. En la ilustración del texto, hay una imagen de la esclavitud en Brasil:



Figura 49. “São Paulo faz escola”, “São Paulo hace escuela”, SEDUC, 2019.

La imagen muestra un negro esclavo siendo sometido a castigos físicos. Silva y Martins constatan:

La violencia es una tónica general que arca las imágenes reproducidas en los libros didácticos de Historia. Cuando la imagen no retrata al negro sufriendo violencia física, lo muestra de manera degradante, vulgar, amorfo, caricaturesco, semidesnudo y, casi siempre, trabajando duramente bajo la vigilancia de un capataz armado (Silva y Martins, 2011, p. 6).

Cardoso e Brignoli (1979) advierten:

La esclavitud colonial no puede ser identificada con la esclavitud antigua: refleja un proceso genérico y evolutivo muy diverso, no tiene el mismo nivel y formas de

organización de las fuerzas productivas, está sujeto a una relación colonial que influye en su estructura y funcionamiento; la presencia, en ambos casos, de formas de explotación formalmente parecidas no es suficiente para justificar la pretensión de una identidad de modo de producción (Cardoso y Brignolli, 1979, p. 97).

Luego de la lectura, el alumno es llevado a responder las siguientes preguntas: Luego de leer el fragmento sobre la esclavitud griega antigua, ¿podemos comprender su justificativa a partir de cuestiones raciales? Explique. Al observar la imagen, ¿qué podemos deducir sobre ese modelo social y esclavista en Brasil del siglo XIX, retratado por Rugendas? Como el cuaderno no trae ninguna información, el alumno es orientado a investigar en la internet. La unidad termina con una rápida información sobre Alejandro de Macedonia y el helenismo. Al alumno les es sugerido como actividad que haga una presentación sobre la influencia de los griegos en los deportes y en el lenguaje científico. Como sugerencia, los programas que el alumno podrá usar en su presentación:

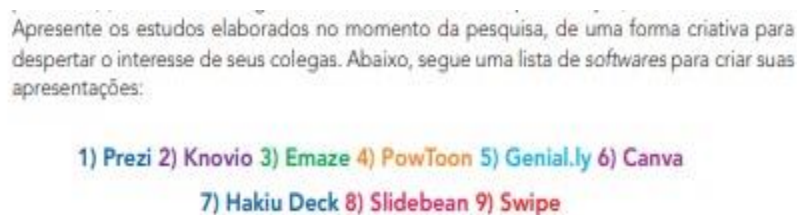


Figura 50. “São Paulo faz escola”, “São Paulo hace escuela”, SEDUC, 2019.

Ese tipo de actividad muestra el descompás de la SEDUC con la realidad de los alumnos de las escuelas públicas paulistas, que durante el período de aislamiento por la pandemia de covid mostraron una inmensa dificultad en entrar en las plataformas virtuales para poder asistir a las aulas ofrecidas por las escuelas, como certifican Tabaldi y Lemes:

La imposibilidad de alcanzar todos los alumnos por la falta de acceso a la tecnología fue la dificultad más destacada por los entrevistados. Discernimos, en las manifestaciones, que esa preocupación apareció, mismo, antes de la implementación del ERE y, en los municipios de pequeño porte, influyó la decisión de no adoptar una plataforma de enseñanza on-line, sino estrategias más próximas a la realidad de la comunidad escolar. Esa dificultad también llevó todos

los municipios a optar por la distribución de materiales impresos a los alumnos con la intención de que el proceso de escolarización por el ERE llegase a todos (Tebaldi y Lemes, 2021, p. 3873).

El volumen 3 comienza con un capítulo sobre la constitución romana. El segundo capítulo tiene el título “Los francos y el imperio de Carlo Magno; imperio bizantino e mundo árabe”, pero sobre estos últimos, los árabes, la única mención que se hace es una actividad investigativa en la internet y elaboración de un infográfico sobre la expansión islámica, sin ofrecer otra alternativa que lleve en consideración la dificultad del alumnado de la EJA para poder realizar la actividad por los motivos ya expuestos. El volumen 4 inicia con lagunas preguntas sobre la baja Edad Media, seguidas de un texto sobre la epidemia del SIDA, en una tentativa de relacionarla con la peste negra. En la secuencia, el alumno es sorprendido con un texto extremadamente complejo sobre esclavitud moderna, acompañado de un ejercicio muy distante de la realidad de los alumnos de la EJA que no poseen intimidad con las tecnologías de información, especialmente los de mayor edad. En efecto:

La esclavitud fue una de las instituciones más trágicas ya ocurridas. En Brasil, millones de negros fueron secuestrados del continente africano y sometidos al trabajo esclavo. A partir de la aprobación de la Ley de Directrices y bases de la Educación Nacional, que determina que la enseñanza de la Historia de Brasil llevará en cuenta las contribuciones de las diferentes culturas y etnias para la formación del pueblo brasileiro, - especialmente de las matrices indígena, africana y europea (LDB, art. 25 § 4º) -, se efectuó el debido reconocimiento a los pueblos que legaron la identidad brasileira. En el año 2003, la LDB fue alterada, recibiendo un refuerzo para el estudio de la historia de la cultura afrobrasileira, conforme previsto en la Ley Nº 10.639/2003. A partir de estos principios jurídicos y educacionales, los currículos escolares fueron alterados, contemplando la enseñanza de Historia de África. Sabiéndose que la legislación garantiza que podamos comprender ese legado de nuestra cultura, ustedes serán los historiadores y traerán informaciones al grupo, abordando las sociedades que se desarrollaron en África subsahariana entre los siglos VII a. EC y XV EC, a fin de identificar las raíces africanas de la cultura brasileira. Para ello, el grupo será dividido en islas

de investigación, cada isla quedará responsable por abordar un pueblo y hablar de sus características socioculturales (religión, arte y arquitectura), económicas, políticas (organización social y forma de gobierno) y localización geográfica (SP Faz Escola, vol. 4 – 1º año, 2021, p. 82).

La unidad pide al final que el alumno haga una investigación sobre los principales reinos africanos. También, pide un levantamiento de las contribuciones de los negros en la cultura brasileira, tal como se hacía en la década de 1930, resumiendo la participación del negro en la sociedad brasileira al samba, feijoada y capoeira, ignorando por completo sus contribuciones en el campo de la ciencia, ingeniería, arquitectura, arte y literatura. En efecto: “La negación del pasado científico y tecnológico de los pueblos africanos y la exacerbación del carácter lúdico fue una de las principales hazañas del eurocentrismo y que, aún hoy afecta fuertemente la autoestima de las poblaciones africanas y de la diáspora” (Cunha, 2018, p. 4). Ya, sobre la participación del pueblo negro en la naciente ciencia brasileira, Cunha trae una pequeña muestra de los que la mayor parte de los libros didácticos ocultan:

Una vez más, las teorías raciales no fueron confirmadas y en medio a la sociedad esclavista y pos abolicionista, emergen personajes afrobrasileros que dieron contribuciones importantes al desarrollo de la ciencia y tecnología en Brasil. Los ingenieros André Rebouças, Enedina Aves Marques, Teodoro Sampaio, la médica Maria Odilia Teixeira y el médico Juliano Moreira representan bien la capacidad de superación de esos afrobrasileros (Cunha, 2018, p. 12).

En el primer volumen del 2º año, hay un tópico con el título: Encuentros entre europeos y las civilizaciones de África, Asia y América. Al referirse a los viajes de conquista como encuentros, suaviza la violencia de la colonización europea. Afinado con la óptica europea, el texto de introducción proclama:

La expansión marítima que ocurrió a través de una combinación de factores de la Era Moderna, ocasionó transformaciones impactantes en el mundo entonces conocido, siendo identificada posteriormente como el movimiento precursor de la Globalización. Entre los mayores impactos de ese fenómeno, está el encuentro y aproximación entre culturas diferentes. En ese encuentro, los navegadores

europeos buscaron explicar lo que conocían a partir de su punto de vista y de aquello que tenían como parámetro cultural. (SP Faz Escola, vol, 1 – 2º año, 2021, p. 60).

Las atividades siguen el padrón de investigación en la internet, esta vez, sobre las características del pueblo azteca, sobre los desdoblameintos de la explotación de la esclavitud en el siglo XVI y XVII en África y colonias europeas, las misiones jesuitas y las características principales de los reinos africanos. En el volumen 2, la primera página anuncia los sistemas coloniales europeos y la América colonial:

74 CADERNO DO ALUNO

HISTÓRIA

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – SISTEMAS COLONIAIS EUROPEUS -A AMÉRICA COLONIAL

ATIVIDADE 1

1.1 Observe a imagem para responder os questionamentos abaixo em seu caderno:

IMAGEM 1

1) Você já encontrou alguma situação em que, por algum motivo, sentiu-se “diferente” das outras pessoas? Descreva no seu caderno quando isso ocorreu e o que você sentiu.

2) Agora tente imaginar-se no lugar de um nativo americano no momento da chegada dos colonizadores europeus. O que mais chamou atenção? Quais dificuldades você acredita que estes povos tiveram no momento dos primeiros contatos culturais?



ATIVIDADE 2

2.1 Vamos elaborar um **Folheto de viagens**!

Muitas vezes, quando nos referimos às fontes históricas, pensamos em textos e imagens, mas esquecemos que as construções também podem ser importantes instrumentos de análise dos acontecimentos do passado. Observe as imagens abaixo; essas construções foram fotografadas em locais muito próximos, porém mostram tipos arquitetônicos bem diferentes.

Figura 51. “São Paulo faz escola”, “São Paulo hace escuela”, SEDUC, 2019.

Pero el texto se restringe a curiosidades sobre la arquitectura Inca y pide, como actividad, que el alumno elabore una especie de cuaderno de viaje en el cual describa construcciones encontradas a lo largo del continente americano. Absolutamente nada sobre el impacto de la colonización en la vida de los indígenas que aquí ya vivían hace millares de años o de la esclavitud de la que fueron víctimas. Los demás contenidos traen la revolución inglesa, el absolutismo y el iluminismo. En el volumen 3, entre la revolución

El 13 de mayo, la princesa regente firmó la Ley Imperial 3.353, conocida como ley Áurea. En su artículo primero, deja claro que es “declarada extinta desde la fecha de esta ley la esclavitud en Brasil”. Así, un de las instituciones más antiguas, - que atravesó el Brasil colonia hasta el Brasil Imperio -, llegaba a su fin. Sin embargo, la lucha de los negros a lo largo de 300 años de esclavitud, fue cotidiana e intensa. Fugas, suicidios, asesinato de señores y capataces, construcciones de quilombos fueron estrategias que los negros esclavizados utilizaron para escapar del cautiverio y buscar la libertad. En el siglo XIX, movimientos abolicionistas brasileiros comenzaron a ganar cuerpo y denunciar inter y externamente las injusticias del sistema esclavista que condenaba millares de hombres y mujeres a la condicione de esclavos. Textos en periódicos, revistas, textos apócrifos, reuniones en centros abolicionistas, comicios, etc. fueron tácticas que algunos abolicionistas utilizaron para sensibilizar la opinión pública sobre la necesidad de poner un fin de la esclavitud. Abolicionistas más radicales se utilizaban de tácticas más osadas: financiaban e incentivaban fugas de las senzalas y, hasta inclusive, compraban esclavos para libertarlos después (SP Faz Escola, vol. 4 – 2º año, 2021, p. 88).

Como actividad, los alumnos deben responder las siguientes cuestiones:

“En base a la imagen de arriba, en su cuaderno, haga una investigación bibliográfica sobre los personajes retratados en la ilustración. ¿Cuáles fueron sus contribuciones a la causa abolicionista? ¿Cuál fue la importancia histórica de rescatar personajes negros de la lucha abolicionista? Considerando el Decreto Presidencial 4.887/2003 que reglamenta el procedimiento para la identificación, reconocimiento, delimitación, demarcación y titulación de las tierras ocupadas por remanecientes de las comunidades quilombolas, investigue en su región la existencia o no de remanecientes de quilombos. ¿Fueron reconocidos por el poder público? ¿Cuáles actividades culturales son desarrolladas? ¿Cuál es la importancia de esas comunidades para el entorno? ¿Ya visitó alguna? (SP Faz Escola, ídem).

En el volumen 1 del 3º año, el tópico de abertura habla sobre el imperialismo del siglo XIX y las ideas racistas. El libro trae en una página un recuadro bien explicativo sobre África y las visiones estereotipadas que muchos, aún, tienen sobre la misma:

ALGUMAS OBSERVAÇÕES IMPORTANTES: Quando pensamos no continente Africano, somos muitas vezes compelidos a cair em grandes estereótipos. A África possui recursos naturais como ouro, diamantes e urânio que circulam pelo mundo, além das reservas de petróleo. Temos a tendência de perceber esse enorme continente, de um lado como uma África que representaria a pobreza, a fome, ou do contrário, uma África idílica, parada no tempo com suas tradições, savanas e animais exóticos. Para uma reflexão que parte do presente para o passado, precisamos analisar como esse olhar foi construído historicamente. Um aspecto importante a ser destacado é que geograficamente o continente africano costuma ser separado por uma “África branca”, ao norte do Saara, e uma “negra”, ou subsaariana, ao sul do continente. Criar divisões, entre a “África branca” e a “negra” já é uma denominação

1 Dicionário On-line: < <https://www.dicio.com.br/imperialismo/> > Acesso 20 set. 2019.

56

CADERNO DO ALUNO

que reproduz um discurso colonialista e racista. Quando estudamos a civilização egípcia, esquecemos que sua população surgiu nas nascentes do Rio Nilo, ou seja, na “África Negra”, ou mesmo quando falamos de uma “África Muçulmana”, como se fosse possível delimitar espaços e culturas tão heterogêneas. Ao criarmos essas “separações”, reiteramos determinados estereótipos criados pelas fronteiras artificiais às quais esse continente foi submetido. Dessa forma, devemos fazer a reflexão: de que “África” estamos falando e querendo entender? Quando generalizamos, ou seja, universalizamos a África a uma coisa única, desvalorizamos toda sua diversidade, e acentuamos os preconceitos.

Figura 5. “São Paulo faz escola”, “São Paulo hace escuela”, SEDUC, 2019.

Otro recuadro habla sobre cientificismo y racismo y el *peso del hombre blanco*:

Cientificismo e Racismo

A ciência, atrelada aos avanços tecnológicos, auxiliou o discurso de dominação da Europa em relação aos povos afro-asiáticos. Utilizando parâmetros da teoria darwinista³ aos fenômenos sociais, justificava a vitória do mais “forte” sobre o mais “fraco” – como uma “seleção natural”. Ou seja, a novidade no século XIX, foi a criação de uma concepção de raça como um atributo biológico e cientificamente “legítimo”. Se o preconceito é algo antigo, a ciência amparando a noção de raça, criou critérios morfológicos, como cor de pele, formato do nariz e crânio, para biologicamente justificar uma inferioridade característica em determinadas raças. Foi o caso de teorias de Francis Galton (eugenia) e das concepções de raça hierarquizadas, ainda no século XVIII, por Carl Von Linné.

Missão civilizadora – o fardo do homem branco

O discurso da “superioridade dos europeus” de “raça branca” propiciou a disseminação do imperialismo, justificado pela responsabilidade em “civilizar” os povos inferiores, incultos, pautados pelas ausências de Estado, de tecnologia, de cultura etc. Os franceses usaram o termo “missão civilizadora” e os ingleses, “o fardo do homem branco”.

Figura 54. “São Paulo faz escola”, “São Paulo hace escuela”, SEDUC, 2019.

Ya, según el profesor B:

“A veces, el libro sorprende con alguna información sobre los negros, su contribución, sobre el racismo, sus consecuencias, sus orígenes. Pero, no es una regla. Acontece de vez en cuando, casi por acaso. En la mayoría de los textos, son apenas curiosidades históricas, sin ninguna profundidad, lo que nos exige un esfuerzo mayor para poder explicar a los alumnos lo que no está en el libro” (Profesor B”.

En el segundo volumen, los asuntos son la crisis económica de 1929, la ascensión del nazi fascismo, la segunda guerra mundial y la dictadura del Estado Nuevo en Brasil. Nada sobre negros o indígenas. En el tercer volumen, la guerra fría y las dictaduras en América Latina. Una vez más, ni una sola línea sobre las luchas de los pueblos indígenas o del movimiento negro por sus derechos. Esos cuadernos del SP Faz Escola se parecen, mucho más, con almanaques de curiosidades generales que con textos de enseñanza de Historia y pasan a lo largo del abordaje de los conflictos que mueven la historia, - salvo algunas excepciones -, sin tocar en las cuestiones neurales que envuelven las situaciones de los pueblos indígenas y negros.

4.12 “Mundo do trabalho”, “Mundo del trabajo”

Esta colección producida en 2011 por la Secretaría de Desarrollo Económico, Ciencia, Tecnología e Innovación, SEDECTI, conjuntamente con la SEDUC y fue por mucho tiempo el material usado en la EJA enseñanza fundamental, en las redes estatal y municipal de Ribeirão Preto y todavía es usado en el sistema penal y en el Centro de Educación de Jóvenes y Adultos Cecilia Caram. Este material es compuesto por 4 volúmenes, uno para cada año, conteniendo Geografía, Historia y Trabajo. Como el título señala, el eje central del material es el trabajo. Para tener una idea del alcance de esta colección, el profesor AC afirma: *“No tengo conocimiento de otros materiales producidos para la EJA, conozco apenas el “Mundo del Trabajo” (Profesor AC.*

El volumen 1 es compuesto de 4 unidades: Unidad 1 – ¿Por qué estudiar Historia?; Unidad 2 – capitalismo, trabajo y sociedad; Unidad 3 – El feudalismo y la transición al

capitalismo; Unidad 4 – La consumación del capitalismo. Esta colección sigue la línea de educar para el mercado y no para la sociedad, dentro de la concepción de educación neoliberal que está por atrás de las reformas ocurridas en los últimos años, culminando con la promulgación de la BNCC y de la institución de la Nueva Enseñanza Media, sobre todo en el estado de São Paulo. Dentro de la concepción de capacitar, aunque mínimamente, mano de obra para satisfacer el mercado, el libro trae esa propuesta, bien en el inicio:

Este Programa tiene como eje integrador el “mundo del trabajo”, buscando estrechar el dialogo entre educación y la vivencia de los estudiantes en edad de buscar empleo o de permanecer en el puesto de trabajo. Aparte de ese diálogo permanente, el Programa cuenta, también, con la disciplina Trabajo en la parte diversificada del currículo. En la misma, serán explorados contenidos relativos a la comprensión de la evolución del trabajo en la historia, como también aspectos que auxilien los estudiantes en la construcción del currículo, en la busca del primer o nuevo empleo y, principalmente, en el reconocimiento de los conocimientos que acumularon durante su vida (SEDECTI/SEDUC, 2011, p. 12).

Sobre estas colecciones producidas por el propio estado, Peled-Elhanan observa: “Narrativas patrocinadas por Estados no son pensadas por ser lógica o científicamente correctas o para envolver los alumnos en la investigación histórica, sino para crear una fuerte identidad colectiva” (Peled-Elhanan, 2019, p. 31). Ya, sobre la y relaciones de trabajo, Silva y Oliveira comentan:

Los establecimientos educativos, a pesar de trata con sujetos que tienen dificultades de insertarse en el mercado formal de trabajo, continúan comprendiendo el mundo del trabajo de forma binaria: patrones y empleados. Preocupándose apenas con la perspectiva de la escolarización, no comprenden que la EJA se revela como un elemento constitutivo y constituyente del proceso de ampliación de la educación continuada, en la medida en que se orienta por la perspectiva de los trabajadores, buscando disipar formas de subordinación que marcan las relaciones entre los sujetos (Silva y Oliveira, 2013, p. 153).

El profesor J explica la obligatoriedad del uso de este material en las salas de aula de la EJA del sistema de detención:

“En el sistema de detención, por la legislación de la SAP, - que es la Secretaría de Administración de Penitenciaría -, se exigía que trabajásemos “EJA El mundo del trabajo”. Entonces, pegábamos algún tema de “EJA El mundo del trabajo” para no quedar totalmente defalcados, pero necesariamente no se trabajaba todo el contenido del cuaderno de apuntes y anotaciones. Se partía, entonces, del principio de que el alumno allí, privado de la libertad, precisaba ser preparado por cosas concretas, con razonamiento muy claro, principalmente en aquello que se refiere a su vuelta a la sociedad, como también, - que era importante -, que entendiese que la educación debe estar presente en este proceso” (Profesor J).

El profesor AC, también, corrobora la situación compartiendo su experiencia en una sala de aula de la EJA en el presidio femenino:

“En el comienzo, preparaba aulas con contenidos iguales a los de la enseñanza regular, pero de forma resumida. Entre los años 2014 a 2018, dentro del sistema de detención femenino, comencé el uso de libros para la EJA, uno denominado “Mundo del Trabajo” y en 2019, retorné a la práctica de la preparación de aulas en base a contenidos de enseñanza regular” (Profesor AC).

Aunque el primer capítulo tenga el título “Por qué estudiar Historia”, el asunto abordado es la importancia de estar empelado y la busca por empleo. En efecto:

El estudio de la historia no tiene una aplicación en el sentido técnico de la palabra, como un curso de computación, pero es fundamental para poder comprender la sociedad en que vivimos. Mirando al mundo, llevándose en cuenta su historia, es posible interpretar las posibilidades y los obstáculos para su transformación (SEDECTI/SEDUC, 2011, vol. 1 – p. 83).

El segundo capítulo comienza de esta forma:

Después de reflexionar sobre el significado del estudio de la historia, su primer objetivo será comprender el capitalismo. De esa manera, podrá entender por qué el mundo en que vivimos es capitalista. Comenzará el estudio sobre el capitalismo por el análisis y comprensión del modo de cómo se organiza la producción en la sociedad capitalista actual. O sea, cómo se organiza el trabajo para producir los bienes y servicios que las personas consumen en esta sociedad (SEDECTI/SEDUC, 2011, vol. 1 – p. 85).

Luego de una breve discusión sobre crisis y desempleo, un grabado del siglo XIX muestra personas esclavizadas:

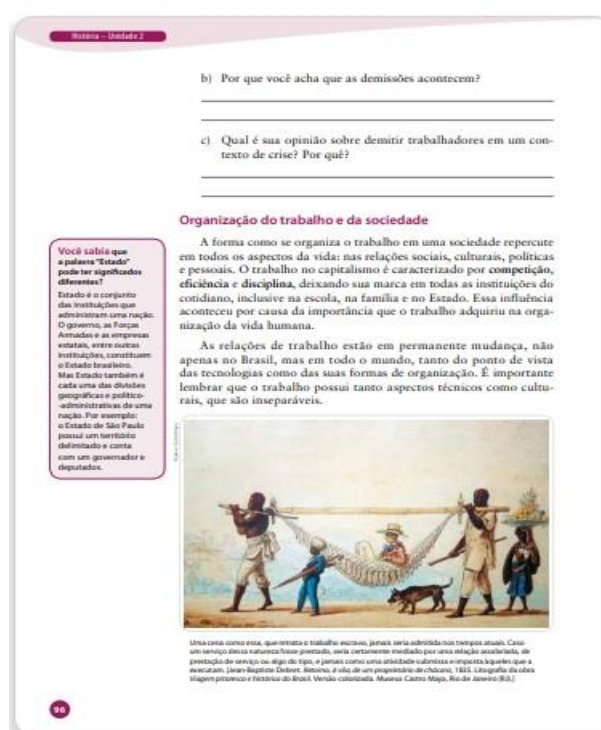


Figura 55. “Mundo do trabalho”, “Mundo del trabajo”, SDECT, 2011.

Dice la leyenda: “Una escena como esa, que retrata el trabajo esclavo, jamás sería admitida en los tiempos actuales. Caso un servicio de esa naturaleza fuese prestado, sería ciertamente mediado por una relación asalariada, de prestación de servicios o algo semejante, y jamás como una actividad sumisa e impuesta a aquéllos que la ejecuten”. Sin embargo, el trabajo esclavo fue la base de sustentación del sistema capitalista en su fase inicial y este detalle, el texto que trata de modo de producción capitalista no discute. En este sentido, Silva e Martins manifiestan:

Los libros didácticos escogieron, casi que exclusivamente, imágenes negativas y despreciativas del hombre negro que vivió en Brasil desde la colonización, y que tales imágenes aun hoy, siglo XXI, contribuyen negativamente a la formación de niños y adolescentes negros, los cuales viendo tales ilustraciones, no consiguen identificarse con sus antepasados, y todavía, en relación a los niños y adolescentes blancos, tales imágenes refuerzan o crean individuos racistas, que utilizan los dibujos despreciativos y humillantes de los libros didácticos para menospreciar y humillar sus colegas negros (Silva y Martins, 2011, p. 7).

En el final del capítulo 3, - que discutió el sistema feudal, las cruzadas y la crisis del feudalismo -, presenta el siguiente texto en la síntesis final:

En esta Unidad, se puede ver que el feudalismo fue el modo de producción que surgió antes de la formación del capitalismo en Europa. En el feudalismo, la relación fundamental era la servidumbre. La servidumbre envolvía un conjunto de obligaciones y tributos que el siervo pagaba por medio del trabajo agrícola en las propiedades del señor feudal. El trabajo de los siervos sustentaba la nobleza y el clero, en una sociedad en la cual el poder político y el poder religiosos se mezclaban. En el feudalismo, crecimiento económico implicaba expansión territorial. Cuando esa posibilidad se agotó, fue desencadenada la crisis de tal sistema. La expansión comercial fue una de las salidas encontradas para solucionar la crisis del sistema feudal. El desdoblamiento más famoso de esa expansión fue la colonización de América (SEDECTI/SEDUC, 2011, vol. 1 – p. 120).

La colonización de América es presentada como solución encontrada a la crisis que cayó sobre Europa hacia finales de la Baja Edad Media y comienzo de la Era Moderna. En el capítulo 4, sobre la consolidación del sistema capitalista, trabaja las revoluciones francesa e industrial, sin entrar en los efectos de la colonización de las Américas o de la esclavitud de los pueblos africanos. En el segundo volumen, el primer capítulo discute liberalismo, socialismo y nacionalismo, mientras que el segundo capítulo se detiene en las rebeliones ocurridas en Europa en el inicio del siglo XIX, como la Comuna de París. Pero, una vez más, negros e indígenas permanecen invisibles dentro

del proceso histórico. En el último capítulo, el tema es el imperialismo y su introducción trae la siguiente observación:

En el lenguaje común, la palabra “*imperialismo*” se refiere a la relación de dominación de un país sobre otro. Esa dominación puede tener varias facetas: económica, política o cultural. De ese modo, cuando alguien dice: “Abajo el imperialismo americano!”, se está quejando del poder que los EEUU ejercen en otros países. Esa manera de referirse al imperialismo está muy asociada al nacionalismo de los países latinoamericanos, africanos y asiáticos. Existe una segunda manera de entender el imperialismo: como una fase del capitalismo. La idea es que, cuando el capitalismo alcanza determinado grado de desarrollo, precisa expandirse por el mundo para fortalecerse, ya la forma como se propaga tiene la característica de una relación de dominación (SEDECTI/SEDUC, 2011, vol. 2 – 140).

Sobre las consecuencias de la división del continente africano, el libro informa:

La colonización de África fomentó el racismo: muchos colonizadores justificaron sus actividades con ideas de superioridad racial. Hoy, se sabe que esa cuestión no se coloca, pero en aquella época, hubo quien buscara dar validez científica a esas tesis. Para la mayoría de los europeos del final del siglo XIX, la “superioridad de la raza blanca” era una verdad indiscutible. A pesar de que esas ideas hayan sido contrariadas hace mucho tiempo, ese mito aun trae consecuencias nefastas al mundo actual. Un ejemplo es el racismo de una forma general y la xenofobia (aversión a extranjeros) presente principalmente en los EEUU y países de Europa (SEDECTI/SEDUC, 2011, vol. 2 – p. 150).

Sin embargo, para los autores el racismo es una idea del pasado que, aunque haya algunas manifestaciones en los EEUU y Europa, ya está superado. El tercer volumen tiene como temas las guerras mundiales, la ascensión del nazi fascismo y la guerra fría. En el último capítulo, aparece la descolonización de África y de Asia respectivamente, pero sin muchos detalles y las cuestiones raciales no entran en discusión. Por fin, el volumen 4 es

dedicado a la historia de Brasil. Sobre el inicio de la colonización en las Américas, el capítulo 1 explica de la siguiente forma:

La motivación para el negocio de especiarías, como cualquier otro comercio, era acumular riquezas. Y de acuerdo con los principios del mercantilismo que prevalecían en la época, la riqueza se expresaba, principalmente, por medio de la obtención de la acumulación de oro y plata. (...) Los españoles rápidamente trabaron contacto con los pueblos que conocían el oro y la plata, como los mayas y los aztecas en México y los incas en la región actual de Perú. No obstante, los pueblos que los portugueses encontraron no demostraban conocer metales preciosos (SEDECTI/SEDUC, 2011, vol. 4 – p. 94).

Sobre la presencia de los portugueses en Brasil:

En un contexto en que la competición entre las potencias europeas amenazó la pose del nuevo territorio, los portugueses buscaron alternativas para tornar más rentable su ocupación. Una vez que los nativos no movían un mercado de especiarías, como ocurría en la Indias, ni revelaban conocimiento sobre las minas de metales preciosos, - como en otras partes de “Nuevo Mundo” -, los portugueses precisaron desarrollar una actividad lucrativa. Esa fue una de las motivaciones que condujo al cultivo de la caña de azúcar en la América portuguesa, pasados algunos años del inicio de la empresa colonial extractivista (SEDECTI/SEDUC, 2011, vol. 4 – p. 95).

En efecto, en los párrafos es perceptible la justificativa de la colonización y explotación desde la visión europea.

esclavitud, la narrativa coloca los intereses de Inglaterra como única razón, ocultando así 300 años de lucha del pueblo negro contra la esclavitud y muestra la inmigración como solución para la mano de obra: “El problema de la clase propietaria en Brasil pasó a ser: ¿Cómo abolir el trabajo esclavo y mantener la cantidad de producción sin esa mano de obra? Las soluciones encontradas fueron: restringir al acceso a la propiedad de la tierra y estimular la inmigración europea (SEDECTI/SEDUC, 2011, vol. 4 – p. 118). El libro simplemente desconsidera la mano de obra disponible de los ex esclavos e ignora el proyecto de blanqueamiento de la población brasilera por medio de la inmigración de los trabajadores europeos. Sobre la condición del trabajador negro y sobre ideas racistas de final del siglo XIX e inicio del siglo XX, que provocaron la furia del ejército sobre la población en los episodios de Canudos, Rebelión de la Vacuna o de la Chibata, el látigo, hubo y hay un silencio total. Cuando el libro trae alguna situación de discriminación, suaviza, afirmando que se trata de preconceito de classe, como en el ejemplo a seguir:

La súper explotación del trabajo, - típica del capitalismo (mencionada anteriormente) -, definió la condición de vida de los trabajadores, muchas veces indigna para cualquier ser humano. Así, sufrieron no solamente con su condición económica, sino también con la exclusión social. A continuación, una pintura de Tarsila do Amaral que causó gran impacto en la época porque revelaba la condición socioeconómica de los trabajadores de Brasil (SEDECTI/SEDUC, 2011, vol. 4 – p. 135).



Figura 57. “Mundo do trabalho”, “Mundo del Trabajo”, SDECT, 2011.

No obstante, al observar el cuadro, se percibe que se trata de personas de piel oscura. Por lo tanto, ser de segunda clase es una cuestión económica, pero también es, principalmente, una cuestión étnica y racial de la cual el libro desvía su atención constantemente. En este caso, la imagen ayuda a comprender más que el propio texto. En efecto, Peled-Elhanan sugiere: “Generalmente, el lector nota las imágenes antes del texto y puede discernir el mensaje de la página o del libro entero solamente por la lectura de las imágenes (Peled-Elhanan, 2019, p. 181). El libro sigue adelante y muestra un capítulo entero sobre la Revolución de 1932, evento símbolo del estado de São Paulo, pero sin ninguna referencia a los pelotones de la Legión Negra. Y así, pasando por la dictadura militar y redemocratización de Brasil, el libro termina con el mismo silencio inicial sobre el racismo. Sobre estas ausencias y silencios detectadas, el profesor AC explica como hacía para driblar las deficiencias de la colección “Mundo del Trabajo”:

“Bueno. Veamos; en el grupo de EJA convencional, en la escuela regular, había cuadernos de apuntes y anotaciones volcada a la EJA, “Mundo del Trabajo”. Pero, a mi modo de ver como educador, eran materiales muy desfasados porque no tenían una conexión lógica de enseñanza-aprendizaje. Entonces, preparaba el material según perfil del grupo porque había grupos que estaban más avanzados y otros menos avanzados. Entonces, ante esa realidad, preparaba el material para tratar de despertar en los alumnos el sentido crítico y una consciencia sobre la importancia del papel fundamental de la escuela y de la realidad de los estudios, que no se configuraba solamente en tener el material a mano, sino en tener una producción que aconteciese de afuera hacia adentro, en el sentido de percepción de la vida mismo. Entonces, siempre traté de trabajar cuestiones de la EJA como cuestiones, dilemas, debates, charlas, reflexión de las cosas relacionadas a la propia vida. Siempre hubo una promesa, hacia 2012, cuando comencé en el sistema de detención, que sería producido un material para trabajar con los alumnos del sistema de detención, un material específico. Ese material nunca fue producido, entonces, qué hacía: pegaba los libros didácticos de la escuela más la carga personal de conocimientos y montaba materiales y preparaba aulas volcadas a la realidad del alumno” (Profesor AC).

El testimonio del docente AC muestra qué importante es la presencia del profesor y mucho más, la importancia de este profesor instrumentalizarse en su quehacer pedagógico, lo que lleva a reflexionar sobre la formación de los profesores por las universidades, en dirección de una educación antirracista.

4.13 “Viver e aprender”, “Vivir y aprender”

Muy utilizada en las escuelas estatales, este libro de volumen único de Ciencias Humanas volcado a la EJA, trae um abordaje de la Historia eurocêntrica, ignorando otros pueblos y culturas, en especial los reinos africanos. Este libro es usado como apoyo a los cuadernos de SP Faz Escola, de la SEDUC. En efecto, son pocas las referencias a los negros, indígenas y mestizos en el libro. Los pueblos indígenas sólo aparecen en el inicio del capítulo sobre la colonización de Brasil y la llegada de los portugueses es vista por los autores como un encuentro cordial. Corti comenta:

Uno de los documentos históricos sobre el primer encuentro entre indígenas y portugueses es la carta de Pero Vaz de Caminha. Era un escribano de la frota de 13 navíos, comandada por Pedro Alvares Cabral que llegó a Bahía el 22 de abril de 1500. Conforme esa carta, no hubo hostilidad entre las dos culturas. Ambos lados se sorprendieron con hábitos tan distintos. Para los portugueses, era extraño ver indígenas andar desnudos. Ya, para los indígenas, lo inusitado era ver aquellas personas cubiertas con tantos paños y adornos. En ese primer encuentro, europeos e indígenas tuvieron la oportunidad de entrar en contacto con una cultura que les era extraña (Corti et. Al. 2013, p. 176).

El profesor J relata su experiencia con la imagen de los indígenas en los libros didácticos:

“Los pueblos indígenas aparecían, generalmente, en aquellas materias de introducción, pero ahí en el contenido de Historia, no era un tema, por lo menos dentro de la experiencia que tengo de sala de aula, no es un tema que sea muy discutido o no es un tema que sea visto con mucha importancia. Tenemos, ahí, la cuestión de los indígenas que fueron también esclavizados en el proceso de

colonización brasileira, pero son citados de una manera muy simple, muy muy rápida, indirecta, también, en el proceso de colonización, pero nada muy profundo, nada” (Profesor J).

El profesor SC, también, tiene una experiencia semejante:

“Los indígenas aparecen, siempre, como seres dóciles e ingenuos. El contexto en que es en grupos tribales en varios momentos del cotidiano. Bien parecido con el de los negros. Flerte físicamente y de carácter dudoso y de comportamiento perezoso e indolente. En la mayoría de las veces, aparecen aislados como los negros. Raras son las imágenes en grupos. Poco se muestra sobre la religión indígena y siempre fue discriminada e inferiorizada, desde el proceso de aculturación y evangelización implantado en la colonia” (Profesor SC).

En tal sentido, Silva remata:

La imagen construida del indio por la escuela es la misma retratada en los manuales didácticos, tornado los libros en una discrepancia ambulante, pero por ser una de las armas que facilitan el trabajo ejercido por los profesores para transmitir conocimientos a los alumnos, son fuentes endosadas por el gobierno que hacen que las mentiras se solidifiquen (Silva, 2016, p. 226).

Mariano, también, reitera:

A pesar de todas esas contribuciones, muchos libros didácticos de Historia de Brasil reproducen posturas tradicionales, manteniendo arraigados ciertos contenidos y metodologías que perjudican el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esa afirmativa es evidente cuando reparamos sobre la construcción de determinadas imágenes sobre los indios, cuando percibimos que determinadas representaciones provocaban discusiones en el siglo XIX, por ejemplo, y ese imaginario está presente en los libros didácticos actuales (Mariano, 2006, p. 41).

Ya, sobre la acción de los bandeirantes, Corti defiende:

han tratado de rescatar la memoria de los bandeirantes como grandes héroes nacionales. Sin embargo, esos sectores de extrema derecha que ganaron relevancia en el gobierno de Bolsonaro, 2018 a 2022, han visto atónito las reacciones de protesta a las imágenes del bandeirantismo. Ferretti recuerda:

Representantes de movimientos indígenas en 2013 protestando contra el cambio de la ley de demarcación de sus tierras, escribieron “*bandeirantes asesinos*” y cubrieron de pintura roja el Monumento a las Bandeiras, en el parque Ibirapuera, en São Paulo. Protestas semejantes ocurrieron en 2008, 2015 y 2016, con estatuas paulistas de Borba Gato, Anahaguera, Fernão Dias Paes y nuevamente con el Monumento a las Bandeiras (Ferretti, 2018, p. 115).

Necesario recordar que Oliveira Vianna, uno de los principales intelectuales articuladores de esa visión histórica de supremacía de un grupo étnico determinado sobre los demás, había elegido los bandeirantes paulistas como fieles representantes de la raza ariana, los dóricos rubios como e ellos se refería, enaltecendo siempre sus hazañas y justificando su violencia:

Los primeros que se hacen de tierras en las regiones recién descubiertas son, por derecho de conquista, los representantes de la vieja nobleza vicentista. Son los descubridores del sertón agreste, los que se adentraron, los pobladores, los primeros ocupantes. Haber conquistado el gentío, haber enfrentado las fieras, haber poblado con ganado los sertones bravíos: tales son los títulos que les dan por ocupar terrenos abandonados cedidos por la corona portuguesa (Vianna, 1938, p. 161).

En el capítulo referente al sistema colonial, en la página sobre el tráfico de esclavos, - encima de la ilustración que muestra un mercado de esclavos -, en el texto se lee: “Los esclavos africanos venían a Brasil a trabajar principalmente en las labores de caña de azúcar...”, pero, los africanos no “venían”: eran traídos a la fuerza, bajo extrema violencia, como tampoco venían a “trabajar”: esclavitud escapa al campo semántico de trabajo/trabajar. Sobre este juego de palabras e imágenes, Joly señala: “Interpretar y analizar una imagen no consiste ciertamente en tratar de encontrar un mensaje pre

existente, sino en comprender que significaciones en un determinado mensaje, en determinadas circunstancias, provoca aquí y ahora, siempre tratando de separar lo que es personal de lo colectivo” (Joly, 1994, p. 48).

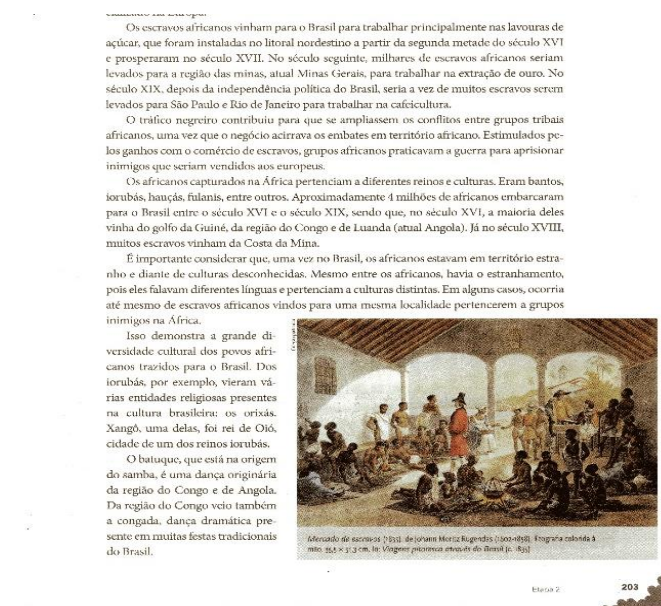


Figura 59. “Viver e aprender”, “Vivir y aprender”, Global, 2013.

En las páginas siguientes, figuras clásicas, principalmente, las pinturas de Debret sobre la esclavitud en Brasil, son presentadas a los alumnos sin ninguna reflexión acerca del trabajo de los esclavos y de sufrimiento atroz que padecían.

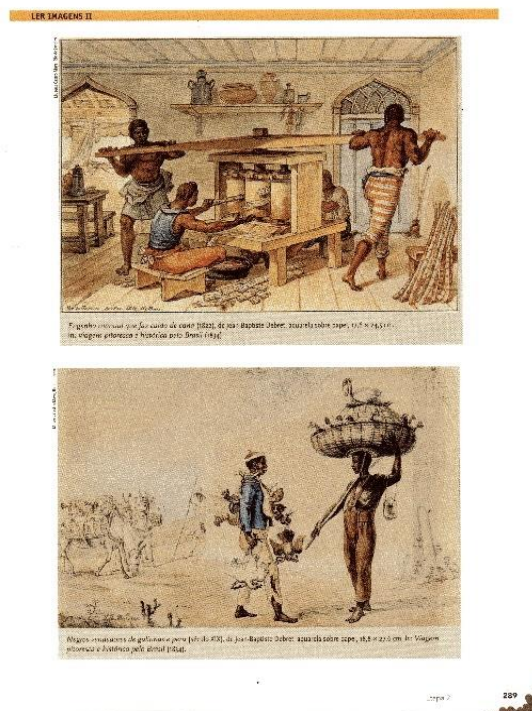


Figura 60. “Viver e aprender”, “Vivir y aprender”, Global, 2013.

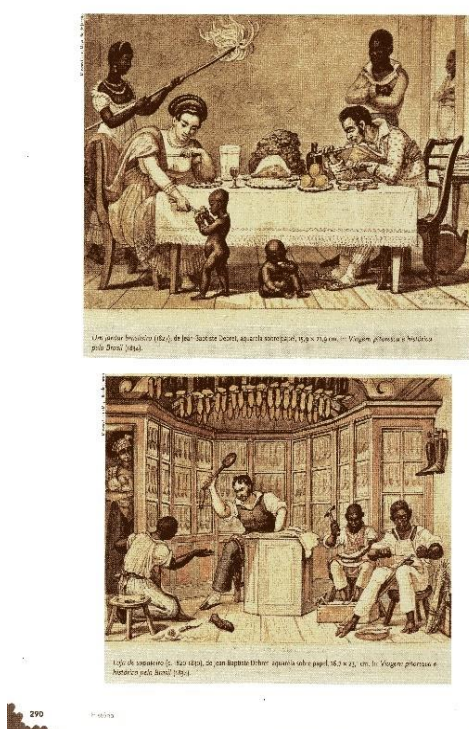


Figura 61. “Viver e aprender”, “Vivir y aprender”, Global, 2013.

Sin embargo, mismo sin ninguna referencia al sufrimiento y humillación producidos por el trabajo esclavo, el profesor puede, como recomienda Fochesatto (2016), tornar esas imágenes más significantes en sala de aula:

Una de las funciones de la escuela es contribuir para que el estudiante desarrolle un conjunto de habilidades que lo ayuden a vivir en sociedad y hacer una lectura de la misma, pudiendo participar de forma democrática de la vida política y social. Una de esas habilidades que el profesor debe desarrollar en los alumnos está relacionada a la lectura e interpretación de imágenes (Fochesatto, 2016, p. 178).

En la última página, los negros esclavos aparecen como parte del paisaje de Rio de Janeiro del siglo XIX, domesticando los ojos de quien ve, normalizando esa degradante situación que recaía sobre esas personas. A pesar de no haber ninguna referencia textual sobre las imágenes, a no ser las informaciones de praxis sobre los “*escravos de ganho*”, esclavos de ganancia (traducción libre), esclavos que eran mandados a la calle para efectuar tareas, como vender comida o adornos, y que estaban obligados a entregar a sus propietarios una determinada cantidad ya estipulada en el fin del día. Esos grabados en cuestión pueden brindar un trabajo de lectura de imagen en sala de aula a fin de que el alumno pueda entender críticamente lo que, en realidad, fue la esclavitud.

El libro didáctico estaría, en síntesis, perjudicando la población negra. En primer lugar, por vehicular una organización de contenido que no permite que el negro tenga visibilidad como sujeto del proceso histórico. En segundo lugar, el libro didáctico mantiene la población negra confinada a determinadas temáticas que reafirman el lugar social al cual está limitada. Por último, fue criticado el hecho de que los libros están substituyendo el mito de la democracia racial por el mito del mestizaje que anularía la construcción de una identidad negra (Rosenberg et. ali., 2003, p. 127).

Sin embargo, hay cuatro momentos en que el libro sorprende. El primero es cuando habla sobre el quilombo de Palmares como resistencia a la esclavitud, relatando la historia de su principal líder, Zumbí y explicando que el día de la consciencia negra tiene como

marco, la fecha de su asesinato. En este momento, el libro trae el testimonio de la cantante, compositora y activista Leci Brandão:

“Las agencias publicitarias persisten en la invisibilidad del negro. Lanzamientos de autos, inmuebles, shoppings, paquetes turísticos, bancos, etc., no somos vistos. La crueldad mayor es con el niño negro. En los comerciales, cuando raramente aparecen, es de forma rápida, sin derecho a un close. ¿Será que al niño negro no le gusta el chocolate, el yogur, las zapatillas deportivas, los juguetes, el parque de diversiones? En la cabeza de los publicitarios, no. Compañías aéreas son tímidas en la admisión de negros como comisarios de abordaje, las redes de shopping evitan emplear negros en sus tiendas, agencias bancarias temen que los gerentes negros espanten la clientela en los grandes restaurantes, no veo mozos negros. El lugar del negro queda limitado a la cocina”.

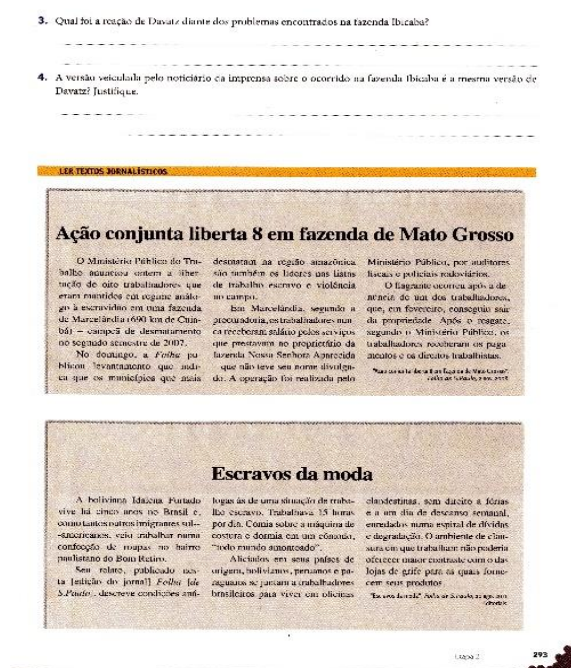


Figura 62. “Viver e aprender”, “Vivir y aprender”, Global, 2013.

La otra sorpresa acontece en el capítulo sobre la abolición de la esclavitud. Aunque los textos insisten en la idea de que con la abolición faltaría mano de obra en los cultivos (como si los ex esclavos no pudiesen o no supiesen trabajar), y que la solución fue recurrir a la inmigración (no haciendo ninguna referencia al proyecto de blanqueamiento de la

sociedad brasileira), ilustrando los textos, están las fotos de noticias sobre la Policía Federal y Ministerio de Trabajo sobre combate al trabajo esclavo en Brasil de los días actuales.

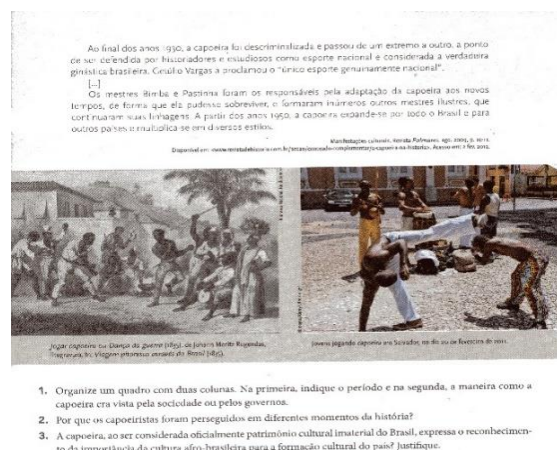


Figura 63. “Viver e aprender”, “Vivir y aprender”, Global, 2013.

En el capítulo sobre la formación de núcleos urbanos en el inicio del siglo XX, mismo no trayendo las rebeliones populares contra los códigos de posturas y sus consecuencias sobre las poblaciones más vulnerables (pobres, negros, mestizos), el texto sorprende con un tópico dedicado a la *capoeira*, mostrando como fue blanco de persecución y símbolo de resistencia, hasta ser reconocida como patrimonio cultural nacional. Ya, la última y grata sorpresa es cuando, en el capítulo sobre sociedad y cultura, el texto muestra las teorías racistas que estaban embutidas en la elaboración de una teoría de cultura nacional. El texto explica con detalles el determinismo biológico, el darwinismo social, el higienismo étnico y la eugenesia, criticando inclusive, el pensamiento racista de Oliveira Viana, uno de los más importantes representantes de la intelectualidad brasileira de inicio del siglo XX. A partir de ahí, el libro se silencia en relación a la presencia de negros, indígenas y pardos en la historia de Brasil, tornando su importancia invisible.

Fueron hechas otras preguntas a los profesores entrevistados. En relación al aspecto físico del negro, las respuestas caminaron en la misma dirección:

“Comúnmente, físicamente, los negros son retratados como personas fuertes, tal vez, debido a la capacidad de resistencia ante las adversidades y atrocidades que

sufrieron históricamente, aparte de su explotación en relación a los servicios brazales, considerados de poca importancia o valor. Del punto de vista psicológico (carácter), normalmente en el material usado en la disciplina en cuestión, siempre se posiciona como oportunidad y cierta obligatoriedad en rescatar el valor debido al negro que, conforme señalado anteriormente, fue olvidado, ignorado y ultrajado y, por eso, es presentado y rescatado como ser humano también digno de respeto, valor y cuidado, por lo tanto, que debe ser asumido y confiado como persona. La figura del negro, aunque aparezca muy poco, se presenta siempre como alguien históricamente sufrido, marginalizado y explotado por una sociedad racista y separatista y, por eso, la tentativa del material (al incluir al negro) es normalmente la de rescatar su valor, el respeto debido, así como el rescate de posibles equívocos cometidos desde el punto de vista histórico” (Profesor RJ).

“Os hombres negros son mostrados como hombres fuertes, debido a los servicios pesados que ejecutaban o en el pelourinho (poste de madera para castigar negros) siendo castigados por alguna falta cometida; las mujeres negras siempre sirviendo a las señoritas, sus amas, o en otras imágenes como vendedoras” (Profesor I).

“Con relación a la figura del negro, hasta hoy, en los libros de Historia de hoy, en los libros del gobierno, no hay una figura del negro. Cuando aparece en los libros didácticos, en todo material didáctico, aparece relacionado sólo a la esclavitud. Siempre relacionado a la esclavitud. Poquísimas veces, se verá la imagen de un negro siendo retratado en una familia, en un contexto familiar, en un contexto de trabajo mismo, en un contexto religioso. No se ve” (Profesora P).

“Son representados siempre como una capacidad física y hasta hay un cierto hedonismo en el sentido estético, pero son personas fuertes, personas muy trabajadoras; son representadas como personas que tenían un papel fundamental para la sociedad, principalmente de la sociedad que estaba siendo colonizada, pero como ser humano y como pieza fundamental en ese desarrollo, no hay un entendimiento claro sobre la importancia de ese pueblo. Es eso que estoy

queriendo decir. Sin embargo, siempre vemos fotos de negros maltratados, presos en condición de esclavitud. Y ya al final, de una manera o de otra, acabamos percibiendo” (Profesor J).

“Fuerza física siempre fue resaltada en el negro y sobre el carácter no da para concluir mucha cosa, pero el negro nunca fue colocado como un hombre de buen carácter y constructor de nuestra historia y cultura” (Profesor SC).

“Infelizmente, los negros y negras aun aparecen en la condición de esclavos y tienen la imagen asociada a la inferioridad en relación a las demás etnias, principalmente, la blanca europea. Las imágenes siempre insertad en los contextos como personas de poca instrucción y asociadas a la vagancia. Como fue mencionado anteriormente, los aspectos tanto físicos como de carácter son siempre relacionados a la inferioridad e índole dudosa, como también a la astucia y falta de ocupación” (Profesor AC).

Carvalho expresa:

El preconceito y racismo en los textos e imágenes de los libros didácticos son multifacéticos. Es decir, se presentan de diversas formas, entre ellas, a través de los fenotipos y estereotipos creados en torno del cuerpo negro (color de piel, formato y espesura de la nariz y labios, textura de los cabellos, etc.) asociándolos a la fealdad e inferioridad biológica en relación al cuerpo blanco, por las características de los personajes negros que aparecen en situaciones de subyugación e inferioridad social e intelectual en relación a los personajes blancos; entre otras constataciones que evidencian el estímulo de prejuicios y posiciones racistas de forma implícita y explícita en los contenidos y grabados de los libros didácticos (Carvalho, 2006, p. 68).

Ya, con relación a las familias de negros, indígenas y blancos y su representación en los libros didácticos, hay las siguientes observaciones:

“Tanto las mujeres negras como los hombres negros son presentados individualmente, pero siempre sirviendo a los blancos. No existe ninguna

manifestación de alusión a la presencia parental en los textos e imágenes. No existe casi alusión a las familias negras, pero cuando tratan de colocar, siempre en una posición inferior a los estudios, al trabajo, a la vivienda, a la alimentación, etc., bien como en relación a la felicidad, es decir, siempre tristes e infelices. Ya, sobre las familias blancas, familias armoniosas, felices, superiores en todos los sentidos y siempre en el comando, tanto socialmente como financieramente” (Profesor AC).

“Los negros siempre aparecen sin cualquier vínculo familiar. Otros modelos de familias son presentados en los libros, de forma que da para hacer una comparación, un paralelo entre las imágenes. Las imágenes de los blancos en paralelo a los negros aparecen sentados en torno a una mesa, demostrando vínculos familiares, mientras que los negros siempre aparecen solamente sirviendo a la familia blanca” (Profesor I).

“En relación al negro, siempre las familias y los individuos no negro aparecen más veces (aunque ni siempre sea la mayoría de aquel contexto geográfico) y, normalmente, asumiendo funciones, posturas, opiniones y actitudes consideradas, equivocadamente, como siendo superiores, mejores, paradigmáticas, lo que, a su vez, directa o indirectamente, juzga el negro como ser menos digno, sumiso y no merecedor de conquistas existenciales” (Profesor RJ).

“No, nunca en relación a un núcleo familiar. Sí, siempre fue muy común mostrar los negros en posición de mendicación. Las familias no negras siempre eran caracterizadas por la jerarquía superior, con buenos empleos, por las residencias y en un ambiente saludable, de armonía y prosperidad” (Profesora F).

“En todos los libros que utilicé desde la época de estudiante, los negros y negras siempre aparecieron en condiciones de esclavos o descendientes de esclavos. Las imágenes eran siempre de sumisión y sufrimiento. Siempre los negros y negras eran presentados como personas de difícil convivencia, indisciplinados, pobres, maleducados y sin ninguna instrucción” (Profesor AC).

“Siempre hablaba de un recorrido de conocimiento y autonomía sobre la importancia y la colaboración que el pueblo negro trajo a Brasil. Hablaba generalmente eso cuando trabajábamos la historia de Brasil proceso de colonización, tráfico negrero, revolución industrial y también trataba eso cuando hablábamos del desarrollo del negro con la sociedad. No solamente períodos que cité, como también en un proceso de colaboración mucho mayor de lo que podíamos imaginar” (Profesor J).

“Eso mismo: cuando aparecen, nunca es dentro del contexto familiar, siempre las imágenes que aparecen en los libros son de forma aislada o sujetos solos. Las familias negras no aparecen en los libros. Poco se muestra de las familias indígenas y cuando aparecen son en momentos de fiesta o danza, etc. Ya, las familias blancas siempre fueron exaltadas y siempre fueron colocadas como figura central” (Profesor SC).

Minakata señala:

La familia blanca es pasada al alumno como padrón y el negro, frecuentemente, aparece en posiciones socialmente inferiores. Las fotos y grabados enfatizan, en la mayoría de las veces, el blanco. En algunos libros, se repiten antiguos preconceptos ya superados hace mucho tiempo por investigaciones históricas. Se dice, por ejemplo, que el indio, por ser indolente y acostumbrado a la libertad, no se adaptó a la esclavitud. De ahí, la preferencia del colonizador por el negro. [Folha de São Paulo, 23/04/1994, p. 3-4] (Manukata, p. 62, 1997).

La cuestión de la familia negra es muy delicada y por eso llama la atención de otros investigadores, como Silva:

Durante el período de la esclavitud, la familia casi inexistió; cuando existió, era temporaria y marcada por la resistencia que el africano esclavizado colocaba para no generar hijos así no verlos esclavizados y por la oposición de los señores a la familia negra que, una vez constituida, generaría un núcleo aglutinador, aumentando la resistencia de los africanos esclavizados a ser cambiados o vendidos. En ese sentido, la organización familiar para el pueblo negro, luego de la

abolición, se constituyó en el primer grupo social de cohesión, apoyo mutuo, cooperación y solidaridad, teniendo así creado una comunidad negra (Silva, 2011, p. 109).

Sobre el papel de la mujer negra en el contexto familiar, Silva también considera en este sentido:

La familia negra de baja renta tiene, generalmente, muchos hijos y es, en gran parte, comandada por mujeres. Es constituida de abuelas, tías, sobrinos, nietos, y agregados, parientes o no. Si consideramos como agregado las personas de la familia que no comprenden los elementos formadores del núcleo más restricto, la familia negra, numerosa, tiene agregados que a ella le pertenecen, como las abuelas y tías, que desempeñan importantes papeles en la socialización de los miembros más jóvenes de la familia. Son encargadas, en la mayoría de las veces, de tomar cuenta de los nietos y sobrinos, mientras que las madres salen a trabajar. Esas abuelas y tías transmiten a los niños sus valores, sus costumbres, sus creencias y sus estrategias de sobrevivencias adquiridas en los embates de la vida (Silva, 2011, p. 110).

Silva concluye su reflexión, afirmando:

La mujer negra es más discriminada que el hombre negro. Por eso, se desarrolla más rápidamente y pasa para los hijos estrategias ante el racismo y la discriminación, que pasan por recomendaciones de enfrentamiento a las agresiones, a la acomodación y mansedumbre para evitar conflicto (Silva, 2011, p. 112).

Ya, sobre la religiosidad de matriz africana:

“Por mucho tiempo, siempre busqué sacar ese preconceito que las personas tienen con las religiones afro. Porque es muy enraizada, culturalmente sufre mucho preconceito. Entonces, el brasileiro fue muy masacrado. La cabeza fue trabajada demás para negar los orígenes, como también así, para apagar

cualquier herencia cultural que tenga, no sólo de negro como de otras ascendencias, de indios, de Portugal, de españoles, de todos los inmigrantes que vinieron aquí. Entonces, nuestra herencia fue así, de cierta forma, apagada. Fue apagada nuestra herencia cultural. Y fue creada una, nuestra elite creó para favorecer el capital, para favorecerse. Ese es mi punto de vista” (Profesora P).

“Dentro de la cuestión religiosa, y es interesante, se hablaba mucho, se comentaba mucho sobre el negro cuando entraba en el asunto de la religión de matriz africana. Era muy discutido en sala de aula dentro del sistema penal. En la escuela convencional eso no era muy discutido, la discusión era volcada más para la cuestión del preconceito, igualdad de género, diferencia socioeconómica y así sucesivamente. Hoy, cuando entramos en sala de aula y vamos a trabajar la cuestión del negro, hay un movimiento, una percepción mayor en relación a la importancia y al hecho de que el negro está siendo respetado sobre la necesidad que existe de igualar salarios y condiciones de vida, condiciones culturales y emocionales de blancos y negros” (Profesor J).

“Sobre la religiosidad, tenemos representaciones de Egipto antiguo y sus creencias en la inmortalidad. Aparte de las religiones actuales de matriz africana, que en general, despiertan cierta aversión en los alumnos, - lo que evidencia preconceito -, también ocurre con lo que es asociado al candomblé” (Profesora P).

Carvalho constata:

En el caso de las religiones de matriz africana, todavía son muy comunes los estereotipos negativos, a ejemplo, el candomblé y la umbanda sufren preconceitos por la falta de conocimiento y de información correcta sobre el asunto. Es muy común que un alumno que sigue una religión africana no se sienta seguro para expresar su religiosidad, exactamente por el preconceito. El asunto parece, todavía, ser velado en los contenidos de los textos didácticos y cuando hay algún comentario sobre el tema, se encuentra en una presentación bien generalizada que

no crea condiciones que posibiliten una visión positiva sobre el asunto (Carvalho, 2006, p. 107).

Sobre la imagen de los indígenas en los libros didácticos, estas fueron las contribuciones de los docentes entrevistados:

“Los indios son presentados siempre con pocas ropas y su figura asociada al nudismo. Un modelo clásico: no haciendo ninguna referencia a su cultura. Los pueblos indígenas son presentados sin religión, pues adoran según cultura de cada pueblo” (Profesor AC).

“Sobre el material utilizado por el profesor para los pueblos indígenas, de un modo muy particular, nunca fui un profesor de contenido, nunca me quedé preso al material didáctico. Trataba siempre de traer la practicidad de la vida para que los alumnos pudiesen entenderme, percibir como la realidad de la educación es una realidad existencial y no la realidad sólo temporal, una realidad sistemática. Entonces, el material que usaba para poder hablar y poder demostrar la importancia del pueblo indígena, también, era un material así, simple, poco profundo” (Profesor J).

“Existe una tentativa de uniformizar. Sabemos que tenemos varias lenguas y culturas indígenas en Brasil, pero hay una tentativa de uniformizar, como si los indígenas fuesen de una única cultura y tuviesen apenas un modo de vida predominante. Poco se presenta de la religión indígena” (Profesor SC).

Sobre lo expuesto, una advertencia de Silva y Santos:

La ley está ahí. Pero, ¿cómo aplicarla teniendo en vista la pésima calidad de la mayoría de los libros didácticos, que insisten en ignorar la pluralidad indígena? ¿Cómo decirles a nuestros alumnos que las imágenes de ocas, utensilios, etc. son de indios amazónicos y no de indios que son, en algunas veces, sus colegas de sala de aula? Un camino posible es la crítica a los contenidos prontos y enlatados de los libros didácticos y una contextualización con la vivencia de los indios. La

formación docente, también, es un camino a ser problematizado. ¡Se aprobó la ley y todo bien! Pero, no fueron ofrecidos a los profesores cursos y un material que realmente los auxilie en la enseñanza de la historia indígena, teniendo en vista la historia de los pueblos en la actualidad. Pues, la propia trayectoria de reivindicaciones señala alternativas al abordaje de la historia indígena en sala de aula (Silva y Santos, 2016, p. 163).

Mariano, también, argumenta:

En la historia de Brasil, la temática indígena aun es relegada a un segundo plano, los estudios historiográficos son pocos y los libros didácticos, muchas veces, perpetúan una imagen prejuiciosa de esos pueblos. (...) La representación sobre los indios en la historia de Brasil ha sido edificada de forma simplista y estereotipada, tanto por la historiografía más tradicional, como por los libros didácticos que la reproducen (Mariano, 2006, p. 65).

En relación a las manifestaciones de racismo surgidas en sala de aula, los profesores relatan:

“Por ser un sistema de educación volcado a los alumnos que no tuvieron oportunidad de estudiar en la edad correcta, los alumnos de la EJA, en su mayoría personas de más de 25 años, se sienten ofendidos con ciertos comentarios, principalmente de alumnos más jóvenes. Normalmente, el racismo acontece en sala de aula cuando un alumno no consigue acompañar el razonamiento de la mayoría y es excluido de las actividades en grupo” (Profesor AC).

“Nunca presencié racismo o cualquier actitud de preconceito en la escuela, en doce años en que estuve. Nunca llegó para mí, como coordinadora, ningún alumno diciendo que sufrió preconceito o cualquier otro tipo de actitud en ese sentido. Estoy hablando de problema racial. Tuve problemas con bullying, con alumnos con problemas psiquiátricos. Atendíamos la ADVIRP (Asociación de los Deficientes Visuales de Ribeirão Preto), teníamos muchos alumnos con deficiencias visuales. La escuela, de cierta forma, se especializó en este tipo de atendimento, también, pero tuve algunos problemas con alumnos homosexuales. Relataban problemas con colegas y hasta problemas con profesores en ese

sentido. Yo tuve uno. Solo que en aquella época era diferente de hoy. Ese asunto no era tan hablado, no era tan evidente como hoy. Entonces, en mi percepción, modestia aparte, soy bien más sensible, percibo bien ese tipo de situación, pero nunca tuve nada en ese aspecto en relación al alumno sentirse constreñido o sufrir algún tipo de preconcepción, mismo por parte de otro alumno, funcionario o profesor dentro de la escuela. Pero, es así. Si fuésemos a mirar al grupo de profesores, no había ningún profesor negro. Comienza por ahí. Teníamos tres funcionarios negros, inclusive, una señora que era funcionaria del estado, - hoy es todo tercerizado -, que era organizadora, que hacía parte de la limpieza, era una señora negra, pero que nunca tuvo ningún tipo de problema en este sentido y una secretaria, también negra, pero que, también, nunca tuvo problema, que yo recuerde” (Profesora JC).

“Tengo relatos de alumnos. En las charlas o hasta mismo fuera de ese contexto, surgen relatos de alumnos diciendo que sufren o sufrieron algún tipo de discriminación en el trabajo (principalmente los que trabajan en tienda, comercio en general, servicios de entrega) por ser negros. Una vez, una moza negra, que era cajera de una panadería, decía que había resuelto volver a la escuela porque se quedaba nerviosa para no equivocarse en el cambio porque tenía certeza de que el patrón iría a pensar que le estaba robando” (Profesora AP).

“Entre los presos, las manifestaciones de racismo son casi que nulas, pues existe un código de respeto. En relación a los funcionarios, diariamente, somos sorprendidos con el uso expresiones ordinarias, insultos, nombres peyorativos como: “ladrón”, “mono”, “preso”, “don nadie” y otros términos semejantes. Normalmente, los funcionarios tratan de camuflar tales expresiones, pero en el “calor” del momento u olvidando que hay personas fuera del sistema penal, acaban insultando, a final, estamos dentro del presidio, desde la 7 de la mañana a las 5 de la tarde, o sea, 10 horas por día” (Profesor AC).

“Sobre la situación de los alumnos viviendo el racismo de muchas maneras, sí, es muy común cuando se abre el campo o cualquier vertiente de como el sistema trata al negro, la presencia del negro, la diferencia salarial o social entre negros

y blancos, muchos alumnos acaban comentando experiencias como: “Fui al shopping y el vigilante del shopping me siguió”, o “Fui al supermercado y fui vigilado todo el tiempo”. La incidencia de un sistema de seguridad, es decir, la policía prende mucho más personas negras que blancas en Brasil, tanto es que más del 60% de nuestro público de los alumnos son de tenia negra” (Profesor J).

En efecto:

La escuela, como institución social responsable por asegurar el derecho de la educación a todo y cualquier ciudadano, deberá posicionarse políticamente, como ya vimos, contra toda y cualquier forma de discriminación. La lucha por la superación del racismo y de la discriminación racial es, pues, tarea de todo y cualquier educador, independientemente de su origen étnico racial, creencia religiosa o posición política (Brasil, 2013, p. 502).

Sobre cómo los profesores tratan las dificultades ocasionadas por la falta de materiales más adecuados, las contribuciones fueron las siguientes:

“Con relación a la temática sobre el negro, me gradué en 1996. En aquella época, comenzamos a entrar en el tema de la diversidad, entrar en el tema de la historia sobre África. Entonces, en el curso, no me prepararon, no tuve prácticamente ningún contenido sobre la historia de África. Creo que así, que gran parte de lo que sé es porque fui atrás de conocimiento. En mi formación académica, no tuve, prácticamente, nada. Nada de la historia de África y no tuve preparación, tampoco, para trabajar con inclusión y diversidad. Noto, lo mismo en la generación de profesores que tienen mi edad o un poco más que yo. No estamos preparados para poder atender ni la inclusión ni la diversidad y, mucho menos, para tocar la cuestión sobre el racismo. Hoy en día, hasta de moda eso, y como profesora de Historia, tengo hasta recelo de la forma de cómo voy a hablar sin ser malinterpretada. Porque hoy, está tan difícil que, a veces, estamos defendiendo una cosa, pero es malinterpretada y ahí es acusada de racismo y preconceito y mucho más” (Profesora JC).

“Hice un buen trabajo con los alumnos sobre la historia la vida de ellos, y al levantar sus orígenes, hicimos un trabajo investigativo y de producciones artísticas, como música y teatro sobre sus antepasados (indígenas y negros), estudiando su historia y retratando sus culturas a través de la música y dramatización. Siempre trato de exaltar los valores y la riqueza de la cultura africana e indígena y concientizar los alumnos de la importancia de tener una identidad cultural, un sentimiento de pertenecer a aquel grupo y exaltar con orgullo sus valores. Siempre trabajo con música y más específicamente, con samba y trato de mostrar a los alumnos la importancia de la cultura afrobrasileña y de las grandes contribuciones africanas que están presentes en nuestra vida actual” (Profesor SC).

“Trabajo con películas temáticas y ruedas de debates, visito que dentro del sistema penal, tenemos pocas opciones para trabajar con los alumnos. Tenemos como opción los libros y los materiales creados por nosotros mismos, siendo que hacemos investigaciones en la internet para obtener el contenido necesario y poder finalizar nuestro trabajo. También, convido escritores y conferencistas de diversas áreas para diferenciar nuestro trabajo. Pero, dentro del sistema penal, precisamos autorización de la SAP (Secretaría de Administración Penal) para cualquier actividad fuera de lo normal y ni siempre es posible. Siempre que es posible, abrimos discusión sobre los saberes y las tecnologías de los pueblos africanos. Discutimos sobre el conocimiento en la metalurgia, confección de tejas, técnicas de caza, pesca y minería, y el dominio de la hilandería. Infelizmente, los libros didácticos no ofrecen textos sobre la tela. Trabajamos más con cuestiones actuales de valorización de la cultura afrodescendiente y de la autoestima en general, tales como comidas, músicas, saberes tecnológicos. Infelizmente, no encontramos ningún texto en los libros didácticos que apoyen tales cuestiones. Trabajamos solamente con las informaciones de las localidades referentes a los quilombos, locales estos destruidos por los gobernantes portugueses entre los siglos XVI y XIX. En la actualidad, los afrobrasileños, infelizmente ocupan los espacios periféricos, sin ninguna infraestructura y a las márgenes de la criminalidad o trabajan de forma semiesclava en zonas rurales. Como ya citado anteriormente, realizamos la localización de las poblaciones quilombolas, dando

énfasis a la importancia de la cultura y saberes encontrados en los locales, tanto en el pasado, bien como en la actualidad. Infelizmente, no tenemos libros didácticos con textos y grabado que apoyan este tema” (Profesor AC).

“La escuela siempre desarrolló talleres y proyectos. Esos talleres eran paralelos a las actividades que los alumnos hacían. Entonces, supongamos, vamos a tomar el caso de la historia, pero la matemática se enseñaba así también. El alumno tenía 16 pruebas de enseñanza media y 15 de fundamental para completar toda la enseñanza. Esas 16 pruebas eran divididas en 3 partes para cada año y más la prueba final. Y las demás actividades eran talleres. Esos talleres eran así, generalmente, asuntos de actualidad. Entonces, trabajábamos cuestiones como preconceito y política. Fuese hoy, trabajaríamos el racismo estructural, por ejemplo. Entonces, daríamos algún texto en este sentido y pediría al alumno que disertase. Eso independiente de cual alumno. En la semana de la consciencia negra, traíamos conferencistas negros, alguien de la lucha que pudiese hablar sobre el asunto o una persona de la OAB, Organización de Abogados de Brasil, o una persona que representase el candomblé. También llevábamos presentaciones de capoeira o algo similar, como un artista negro. Era así. Entonces, encerrábamos la semana” (Profesor JC).

“Este año, para poder traer el recorte racial y de la localidad, busqué en el material EJA on-line, u texto que trae las poblaciones negras de aquí. No me acuerdo bien de todo el material de EJA on-line, pero sé que trata, sí, de la cuestión racial. Cuando lo utilicé este año en la EJA convencional, trabajé la parte de “Ribeirão Preto una historia: población y ocio”. Tomé aquella parte que habla de cómo las personas se divertían y traje esa cuestión racial, porque en el texto de la EJA on-line aparece esa cuestión racial y de segregación, de las periferias de Ribeirão Preto, mostrando como la periferia de Ribeirão Preto trae esa separación” (Profesora S).

Mariano llama la atención:

Con todo, podemos preguntar: ¿cómo trabajar la pluralidad cultural con los alumnos si muchos libros didácticos abordan la cuestión de forma estereotipada y con preconcepción? ¿Qué tipo de conocimiento esos libros transmiten sobre aquellos que son diferentes de nosotros y en qué consiste la representación de esa diferencia? ¿Cómo discutir con los alumnos la contemporaneidad de esos pueblos y la legitimidad de sus proyectos futuros? (Mariano, 2006, p. 67)

Carvalho, en tal sentido, expresa:

La enseñanza de Historia es una de las áreas de conocimiento que posibilita el diálogo y el abordaje sobre cuestiones pertinentes a las etnias y exclusiones; de esa forma, se compromete a trabajar contenidos sobre Identidad, Ciudadanía, Democracia, Etnia, Cultura, Religión, entre otros que puedan ofrecer subsidios para formar, a través de la enseñanza-aprendizaje, ciudadanos más críticos, participativos y conscientes de la importancia y emergencia de construir una sociedad más justa y posible (Cravhalho, 2006, p. 45).

Algunos docentes trabajaron en el proyecto EJA on-line y he aquí algunas de sus experiencias:

“No usamos el libro didáctico como material básico. Usamos material confeccionado por el profesor responsable de la disciplina. No hago adaptación porque el material básico usado ya se presenta de forma adecuada a la EJA”
(Profesor RJ).

“Bueno, en relación al material, esa cuestión de la imagen del negro en el material de la EJA on-line, lo que pasó fue lo siguiente: con ese nuevo material, trabajé por un mes solamente, fue muy poco por todo lo que aconteció y está aconteciendo (la pandemia), entonces trabajé muy poco con ese material. Trabajé en 2018 con material más antiguo, pero fue elaborado un material que hoy está en la plataforma. Después de eso, comenzamos con el aquel material en el whatsapp, mandando otros tipos de materiales impresos a las escuelas para poder

hacer copias. Ahora, sobre el material de la EJA on-line, precisaría dar una ojeada en ese nuevo material, pues tiene mucha cosa. La cantidad de material es gigantesca. Sé que quién trabaja con bastante música después iba dar bastante referencia biográfica también, sobre la importancia del autor, del poeta o del compositor. Eso es muy interesante. Ese lado, me parece muy rico y me acuerdo, también, - en aquel material de 2018 que me gustó mucho -, sobre aquella cuestión, cuando se trabaja Grecia, de rescatar la influencia que los egipcios ejercieron en la cultura griega. Porque el occidente lo valoriza mucho. No es pensamiento griego sólo; el pensamiento clásico no es tampoco. De hecho, uno no para de establecer ese paralelo que existe como la civilización egipcia negra. Entonces, es interesante esa cuestión también” (Profesora P).

La EJA on-line fue creada en 2015 para poder atender alumnos de la red municipal. La EJA on-line es un híbrido de aulas presenciales con el uso de medios digitales. En un central, profesores producen el material que será trabajado en el curso, en conformidad con la pedagogía dialógica de Paulo Freire. Esa producción es dinámica, cambiando siempre que sea necesario, de acuerdo con la necesidad del alumnado que, a su vez, es atendido por otro grupo de profesores en los varios polos distribuidos por la ciudad. La EJA on-line ya contó con 12 polos actuantes. Sin embargo, con el nuevo gobierno municipal, alineado a la política neoliberal y privatista del gobierno estatal, el equipo anterior fue cesado y la directriz pedagógica fue abandonada, siendo substituida por una adaptación del material “Mundo de Trabajo” y reducido el número de polos a 5 unidades. Los docentes comentan sobre los cambios:

“Es bien visible el desmonte en la EJA que este gobierno viene realizando, reduciendo grupos, retirándola flexibilización del horario para dificultar la frecuencia del alumno y substituyendo un material que era bueno por uno que ni el Estado usa más” (Profesor B).

“En el antiguo material de la EJA on-line, que era producido por los profesores de la propia red, había mucho referencia étnico y racial, inclusive, alineado con hechos de la historia de la ciudad, totalmente contextualizado. Ahora, en este nuevo material, las luchas sociales ni siquiera aparecen” (Profesor AM).

Los profesores J y AC trabajan en el sistema de detención, tanto en los presidios adultos como en la Fundación Casa que atiende jóvenes infractores, desprovistos de libertad. Ambos trabajan con salas de aula multiaños, es decir con alumnos en todos los niveles variados de aprendizaje (6º, 7º, 8º, y 9º años y hasta con alfabetización) en la misma sala de aula. Sus testimonios son relevantes para entender el funcionamiento de esas escuelas:

“El mismo material, - que eran los cuadernos de apuntes y anotaciones del EJA convencional -, era también dentro del sistema penal disponible para usar. Solo que dentro del sistema penal, por estar más desfasados todavía, el material no era usado. Entonces, también tenía que igualar el grado de razonamiento y percepción de la enseñanza para que los alumnos pudiesen comenzar a caminar dentro de la escuela, una vez que la mayoría de los presos estaba ahí hacía muchos años, fuera de la sala de aula o entendía la educación como opresión y no un acto de libertad o liberación, que podemos llamar así también. La diferencia de material no existía. El mismo material que teníamos en el sistema convencional, teníamos en el sistema penal” (Profesor J).

“Sobre la situación del pueblo de detención, ser la mayoría negro, pobre, sin educación, es lógico que en un primer momento no se puede justificar, porque la misma dificultad, - que los negros tienen en una sociedad brasilera que aún es joven y no tan desarrollada como otros países en otros lugares -, también se aplica a nosotros que somos blancos” (Profesor J).

“En el presidio donde doy aula; el 85% de los alumnos son negros y pardos. Este tema es constantemente debatido en sala de aula, principalmente en las aulas de Sociología e Historia” (Profesor AC).

“A partir del momento que no tenemos una educación que busca emancipar, no tenemos tampoco una discusión clara sobre el porqué tenemos todavía un sistema penal de detención en Brasil cuya población mayoritariamente es negra. Discutía eso en sala de aula, siempre traje esa cuestión, siempre fue una cosa muy

interesante, pero para los otros profesores, no sé. Depende mucho del docente”
(Profesor J).

“Las salas de aula poseen un aspecto melancólico. Las salas de aula del sistema penal no poseen muebles aptos para atender nuestros alumnos, pues son muebles viejos o fuera de uso, donados por las unidades escolares cuando hay cambio. Raramente, son recibidos muebles adecuados para el porte físico y edad de los alumnos, igualmente los muebles de los profesores. Las salas no poseen ventanas ni ventiladores y, mucho menos, agua potable para los alumnos y profesores. Apenas 10% de los presos asisten las aulas. Infelizmente, no existen instalaciones adecuadas para montar salas de aula y no evos con voluntad la adecuación de los espacios existentes para abertura de nuevas salas por cuenta de los gobernantes. Las salas de aula son montadas de forma simple, con pizarras de tiza, sin ventiladores, sin material didáctico, o sea, sin un mínimo para recibir los alumnos” (Profesor AC).

“Sobre trabajar con cuestiones raciales, percibimos que es una dificultad muy grande porque son dos secretarías reunidas; Secretaría Estatal de la Educación y la Secretaría de Administración Penal. Por lo tanto, acaba, muchas veces, habiendo una guerra entre ellas, una discordia, dependiendo de quién está en la dirección del sistema penal o de quien está en la coordinación de la Fundación Casa. Entonces, no hay así una necesidad de discutir un tema de esos dentro de la prisión porque, entre comillas: todos son marginales, todos son perdidos, todos son confinados a un destino perdido y traicionero, digamos. Claro, eso depende mucho del funcionario que está trabajando o del equipo que está en contacto con ese alumno, pero no es un asunto que es comúnmente traído a sala de aula o está en el material didáctico. Por lo tanto, sólo acontece una reflexión más crítica cuando nosotros, profesores, nos proponemos a realizar este proceso, pero la praxis es no estar en el material” (Profesor J).

“Infelizmente, no existe dialogo pedagógico entre las dos secretarías. No existe cooperación mutua, restando solamente a cargo de la Secretaría de la Educación los saberes pedagógicos. La Secretaría de Administración Penal dificulta al

máximo la actuación de los profesores en sala de aula, dentro de la penitenciaría trabajamos con limitaciones, inclusive, todo material y actividades pedagógicas pasan por el filtro de los agentes y administradores de la penitenciaría” (Profesor AC).

“Las discusiones sobre temas raciales afloran de forma naturalmente, teniendo como base, hechos locales o nacionales, de gran repercusión que llevamos en forma de texto, que rápidamente se torna un debate” (Profesor AC.).

La profesora JP tiene una vasta experiencia en CEEJA Cecilia, Dutra Caram y su testimonio es de mucho valor para poder entender el funcionamiento de esta escuela volcada exclusivamente a la EJA:

“A lo largo de los años, hubo muchas modificaciones porque el CEEJA, en realidad, es un proyecto del gobierno de estado, y como tal, cambia el gobierno, cambia secretario; siempre hay aquéllos que modifican, y cambia toda la legislación, inventa, saca y coloca nuevos cuadernos de apuntes y anotaciones. Entonces, hubo sí, muchas idas y venidas, pero como colocaron que era el profesor que desarrollaría sus propios cuadernos, entonces optamos por hacer del propio libro didáctico que ya usábamos hacía mucho tiempo y era un libro que tenía un lenguaje bien accesible y de forma bien simple, bien resumida, para transformarlo en cuaderno de apuntes y anotaciones. Era un libro que ya estaba fuera de edición. Entramos en contacto con la editora como con los autores y autorizaron el desmembramiento del libro y fotocopiar, lo que fue hecho por la propia escuela y transformar en cuaderno de apuntes y anotaciones para los alumnos” (Profesora JC).

En los CEEJA, los alumnos reciben los cuadernos de apuntes, libros, todo el material necesario para estudiar en casa o en la escuela, frecuentando los plantones de dudas. El alumno del CEEJA estudia por módulos y va eliminando las disciplinas del currículo por medio de las pruebas que son aplicadas por la propia escuela. No es exigido registro de frecuencia. El alumno estudia conforme su disponibilidad. Es un proyecto del Estado que fue montado para atender al alumno trabajador, pero que ha sufrido cambios

y desmontes al largo del tiempo, en especial en los últimos años del Gobierno Bolsonaro. Sobre la implantación de las leyes 10.639/3 y 11.645/8, los docentes comentan:

“Con el avance de los movimientos sociales, a partir de la ley 10.639/2003, los libros didácticos pasaron a traer un nuevo abordaje sobre el tema, valorizando más su tradición y religiosidad y su resistencia contra la esclavitud” (Profesor I).

“Sobre las leyes 10.639 y 11.645, veo que, primero, ya prueban que esa cuestión de los pueblos indígenas y africanos no es discutida de manera directa. Si fuese discutida, si fuese abordada, si fuese tratada con respeto académico y existencial, no tendrá que ser colocada o configurada por una ley de obligatoriedad. Entonces, cuando percibimos que es creada una ley para discutir el asunto dentro de sala de aula, es porque precisa discusión, hay que discutir y en la práctica, no ha acontecido. Entonces, me parece extremadamente interesante que la personas conozcan la raíz de la cultura africana, dado que nuestro país es lo que es hoy debido a la colaboración del pueblo africano y del pueblo indígena, como, también, es importante que las personas vean no sólo los indígenas de aquí como, también, de América del Sur y de otros lugares que, - como los negros -, tienen un papel fundamental en el desarrollo, no sólo de la cultura, como, también, en lo social y económico” (Profesor J).

“Todavía estamos iniciando ese proceso de aplicación de tales leyes. Creo que precisamos dar mayor énfasis al tema de la diversidad etnia y racial y estudiar profundamente las sociedades indígenas y africanas y sus contribuciones a la sociedad brasileira. Por los menos, ahora tenemos más aciertos que errores cuando se trata de la imagen de negros e indios en los libros. Hoy, veo abordajes más reales y coherentes, sin aquel vicio racista, etnocéntrico y eurocéntrico, pero aún se precisa mejor” (Profesor SC).

“La ley 10.639/03 y la ley 11.645/08 tornan obligatoria la enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileira y Africana en todas las escuelas, públicas y particulares, de enseñanza fundamental hasta la enseñanza media, pero no es lo que encontramos durante el planeamiento de las aulas y las discusiones sobre el

tema en los ATPC's y demás, bien como la ausencia total del tema en libros didácticos, de forma correcta y respetuosa. Por lo tanto, la ley no es aplicada en el curso de Historia de la EJA, ni mismo en la enseñanza regular'' (Profesor AC).

Pereira esclarece la importancia de la existencia de las leyes 10.639/03 y 11.645/08:

En los días actuales, en nuestro país, aparte de la elaboración del PCN de Pluralidad Cultural, también hay políticas públicas educativas y las leyes 10.639/2003, del 09 de enero de 2003, sobre la obligatoriedad del estudio de la Historia de África y Cultura Afrobrasileña y posteriormente, la ley 11.645, del 10 de marzo de 2008, incluyendo en el currículo oficial de la red de enseñanza, la obligatoriedad de la temática Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena, que surgen para la efectividad de la diversidad cultural en los currículos y en las prácticas escolares (Pereira, 2016, p. 215).

El pronunciamiento del MEC es bien claro sobre la aplicación de ambas leyes:

La obligatoriedad de inclusión de Historia y Cultura Afrobrasileña e Africana en los currículos de la Educación Básica, se trata de decisión política, con fuertes repercusiones pedagógicas, inclusive en la formación de profesores. Con esta medida, se reconoce que, aparte de garantizar vacantes para negros en los bancos escolares, es preciso valorizar debidamente la historia y cultura de su pueblo, buscando reparar daños que se repiten a hace cinco siglos a su identidad y sus derechos.

Sobre la importancia de tener leyes de esa naturaleza en Brasil:

La relevancia del estudio de temas consecuentes de la historia y cultura afrobrasileña y africana no se restringen a la población negra, al contrario, se refieren a todos los brasileros, una vez que deben educarse como ciudadanos actuantes en el seno de una sociedad multicultural y pluriétnica, capaces de construir una nación democrática (Brasil, 2013, p. 502).

Sin embargo, citando Munanga (2005), Pereira advierte:

No existen leyes en el mundo que sean capaces de erradicar las actitudes prejuiciosas existentes en las cabezas de las personas, actitudes esas provenientes de los sistemas culturales de todas las sociedades humanas. No obstante, creemos que la educación es capaz de ofrecer, tanto a los jóvenes como a los adultos, la posibilidad de cuestionar y desconstruir los mitos de superioridad e inferioridad entre grupos humanos que fueron internalizados por la cultura racista en la cual fueron socializados (Munanga 2005, p. 17 apud Pereira, 2016, p. 212).

Es innegable la importancia de ambas leyes, sin embargo, el negro y el indígena siguen siendo invisibles tanto en nuestra sociedad y como en los libros didácticos, con raras excepciones. En efecto, casi nunca hay personajes negros y cuando aparecen, están siempre representados como subalternos o en papeles secundarios, mientras que los indígenas sólo aparecen en el inicio de la colonización, como silvícolas incivilizados. Passos observa: “Las desigualdades sufridas por la población negra en el proceso de escolarización vienen siendo denunciadas, desde hace varios años, por el movimiento social negro o por estudiosos de la temática social y, más recientemente, por los organismos gubernamentales” (Passos, 2005, p. 168).

Esta constatación se basa en datos del PNAD, en los análisis de los libros didácticos utilizados en las escuelas brasileira y de la propia observación empírica de lo que acontece en las salas de aula, como tratamiento dado a los alumnos negros en las relaciones alumno-profesor, en los programas escolares y en el reflejo que esas acciones tienen en el proceso de evasión y exclusión de tales alumnos del sistema escolar. Passos reconoce: “De esa manera, es cada vez más difícil negar que el sistema educacional brasileiro es excluyente. Del mismo modo, esos estudios no dejan lugar a dudas de que la desigualdad económica y la mala distribución de renta tienen sus bases en el racismo y en la discriminación racial” (Passos, ídem).

La educación pública brasileira y, sobre todo, la EJA viven hoy uno de los peores momentos de su historia. No hay cómo negar que el no reconocimiento de la EJA

constatado por su ausencia en la BNCC y en la política estatal de materiales didácticos, sumado al relajamiento de las leyes en cuestión, 10.639/3 y 11.645/8, son parte de un proceso de exclusión iniciado en el siglo XIX y retomado con el golpe de 2016, - disfrazado de impeachment -, y que tiene, conforme afirma Saviani (2016) dos columnas de sustentación. La primera, según Saviani (2016), es de carácter global y se configura en la actual crisis del modelo capitalista que, ante las dificultades de imponerse racionalmente, recurre a mecanismos de coerción de la clase política y persuasión de las masas, envolviendo medios de comunicación y las arremetidas contra la educación escolar transformada en mercadería; la otra, la resistencia de las clases dominantes nacionales en incorporar las clases subalternas en la vida política, recurriendo a golpes siempre que se sienten amenazadas. El ataque que se hace a la educación es un ataque a la soberanía popular en beneficio del gran capital internacional. Garantir la continuidad de la EJA y el mantenimiento de esas leyes que introdujeron los cambios de mayor alcance en la educación brasileira en las últimas décadas es crucial. Saviani concluye:

Importante tornar realidad práctica lo dispuesto en la ley Nº 10.639, asegurando a todos los niños y jóvenes del País el estudio de la historia y de la cultura afrobrasileira y, mismo, el reconocimiento de la contribución traída para el desarrollo brasileiro. Pero, no es suficiente. ¿De qué sirve conocer la historia y la cultura afrobrasileira y reconocer su importante contribución, si se mantiene la discriminación de que es víctima la población de origen negro? Es preciso luchar por la plena igualdad de derechos y para que sean tomadas medidas políticas efectivas para saldar la inmensa deuda histórica que Brasil acumuló con las poblaciones de origen negro (Saviani, 2012, p. 389).

Para resistir a toda esa avalancha que recae sobre la EJA y sobre el cumplimiento de las leyes 10.639/3 y 11.645/8, la salida estaría en el trabajo de los profesores en sala de aula. Tales leyes que alteran la LDBEN 9.394/96, representan el esfuerzo del movimiento negro y de la comunidad indígena en la denuncia de actitudes racistas en el ambiente escolar y también el silenciamiento histórico dentro de la escuela para las cuestiones de las relaciones étnicas y raciales, tanto de los afrobrasileros como de los indígenas. Aunque la mayoría de los profesores sea muy empeñada, lo que se percibe hoy en las escuelas es que esos referenciales aún hoy en día son muy poco abordados, pues

falta para muchos, como fue posible observar, formación y capacitación para trabajar con referencias étnicas y raciales. En esta dirección Prates observa:

Al analizar los PPP de las escuelas, se observó la inexistencia de carácter inclusivo referente a la educación de las relaciones étnicas raciales. (...) Los datos revelaron la urgente necesidad de incluir en la organización administrativa y pedagógica de la escuela la formación continuada en servicios destinados a la modalidad de jóvenes y adultos con énfasis en la educación de las relaciones étnicas raciales, buscando la cualificación del trabajo educativo y la construcción de la praxis educativa (Prates, 2012, p. 124 – 125).

La presencia significativa de alumnos negros y pardos en las salas de aula de la EJA justifican la necesidad de la escuela y comunidad escolar repensar el proceso educativo, posibilitando a esos sujetos su participación efectiva en ese proceso, para que su historia e identidad sean de hecho reconocidas, promoviendo, con ello una educación libertadora y antirracista.

4.14 Repensando el currículo

Generalmente, cuando se habla en currículo, se piensa en un conjunto de contenidos reunidos en torno de disciplinas a ser administradas por profesores en locales formales de educación, lo que le confiere un carácter estático, de inmovilidad, dado su aprisionamiento dentro del concepto. Casi siempre, cuando se escuchan profesores hablando sobre el currículo, el tema camina en la dirección de la extensión del currículo y la preocupación de que el calendario electivo no sea suficiente para desarrollarlo o que el grupo no consigue acompañar el currículo, llevando una idea equivocada de que el currículo es estático e inmutables y que el mismo, por sí sólo, garantiza o no el aprendizaje. No se lleva en cuestión el carácter dinámico del currículo, móvil y abierto a alteraciones, cambios, evaluaciones y adecuaciones, tanto como sea necesario. Hernandes comenta a este respecto:

El currículo para la teoría crítica es un concentrado cultural organizado, instrumento intermediario y mediador entre el medio social externo y las prácticas

sociales que se ejecutan en la escuela. Los aspectos del currículo no son accesibles inmediatamente para la investigación curricular cooperativa, auto reflexiva y socialmente crítica. El enfoque crítico requiere de la organización de investigación, comprometimiento con el perfeccionamiento del currículo. Corresponde a los trabajadores del currículo en situaciones particulares, configurar los temas que sean factibles de análisis críticos, a través de la investigación-acción (Hernandes, 2016, p. 14).

En 2008, el gobierno del estado de São Paulo implantó, a través de la Secretaría de Educación, el currículo para la enseñanza fundamental y media, aun en vigor, fundamentado en el neoliberalismo y teniendo como objetivo central, la preparación para el mundo del trabajo, como el mismo enfatiza. Al establecer un currículo único de base común de conocimientos y competencias, según afirma el propio documento, señala hacia la preparación para el mercado de trabajo como prioridad, afirmando que “el trabajo, - como producción de bienes y servicios -, se revela como práctica humana más importante para conectar contenidos del currículo a la realidad” Gobierno del estado de São Paulo, 2012). Más adelante, revela que el currículo no debe ser propedéutico y ni tampoco preocuparse con preparar para la prueba de admisión universitaria, sino instrumentar el alumno en sus habilidades y competencias para la educación profesional de nivel técnico. Afirma la propuesta curricular de la Secretaría de Educación de São Paulo como principios centrales, “el currículo como espacio de cultura, las competencias como eje de aprendizaje, la articulación de las competencias para aprender y la contextualización en el mundo del trabajo” (Gobierno del estado de São Paulo, 2012).

El concepto de competencia no es nuevo. Comenzó a ser discutido más ampliamente en el área pedagógica, a partir de la década de 1990, destinándose a la enseñanza de niños en los años iniciales. Sin embargo, el concepto de competencia ganó amplitud que acabó incorporado por el medio empresarial e industrial, que encontró en el mismo un aliado para los modelos recientes de administración de personas, basados en los ideales de la calidad total, que implica en el aprovechamiento al máximo de recursos humanos, es decir, de las capacidades intelectuales del individuo. La cuestión es que, al hablar de empresas, automáticamente se habla también en lucro y al hablar de lucro, se habla en reducción de tiempo en la ejecución de tareas. En este punto, el modelo de las

competencias propuesto por Perrenoud pasa a ganar un nuevo sentido en aquello que llaman de Programas de Calidad Total. El concepto de competencia levantado por Perrenoud trajo una nueva mirada sobre las prácticas pedagógicas y sobre la comprensión del tiempo pedagógico. Partiendo del principio de que los seres humanos se desarrollan por las relaciones que establecen con su medio, Perrenoud ve las competencias no como un camino, sino como un efecto adaptativo del hombre a sus condiciones de existencia. Así, cada persona, de manera diferente, desarrollaría competencias volcadas a la resolución de problemas relativos a la superación de una situación dada.

No se trata aquí de hacer la crítica a la pedagogía de Perrenoud, sino de los desvíos que se hacen de su propuesta pedagógica, a fin de atender las necesidades mercadológicas. Ricardo (2010), en tal sentido, alerta que al mismo tiempo en que se atribuye el origen de la noción de las competencias a la educación técnico-profesional, su transposición para la educación general, así como sus críticas, exigen cuidados, pues son formaciones distintas, aunque estén inmersas en un mismo contexto histórico y sociocultural. También, Ricardo (2010) al analizar los PCN's, percibió que tenían referencias en las Directrices Curriculares Nacionales que, a su vez, señalaban en sus principios pedagógicos, la estructuración de un currículo por competencias. Diez años más tarde, después de elaborados estos documentos, Ricardo (2010) constató que la enseñanza por competencias, aún, era blanco de críticas y de muchas dudas por parte de los profesores, lo que lo llevó a indagar si sería posible comprender la noción de competencias más allá de la subordinación de la escuela al mercado laboral o de la privatización del individuo, que es la posibilidad del trabajador de poder negociar individualmente el valor de su competencia. No obstante, esta negociación individual no le da al trabajador una autonomía vigilada, - una vez que sus saberes son de valor en la empresa -, como debilita la categoría y anula conquistas colectivas. Ricardo verificó (2010) que los argumentos favorables a un currículo por competencias sería su aproximación con el mundo del trabajo. Por este prisma, el diploma no es más garantía de empleo seguro, sino el saber-hacer, en el cual son evidenciadas como características a ser desarrolladas, la iniciativa, la comunicación y el emprendimiento, lo que implica un currículo que privilegia las ciencias matemáticas y la comunicación, en detrimento de las ciencias humanas, cuya carga horaria pasó a ser bien reducida. Afirma Ricardo (2010) que un posible

desdoblamiento de esa concepción es que el hombre se torna un mero recurso, “recurso humano”, dejando de ser un sujeto y pasando a ser un objeto del capital moderno.

En un análisis comparativo, Rincón (2007) señala que mientras en el currículo técnico la preocupación está en lo cuantitativo, en las instalaciones físicas (laboratorios, bibliotecas) y requiere docentes ejecutores de normas preestablecidas que reproduzcan objetivos y resultados preestablecidos, el currículo crítico, por su vez, requiere espacios físicos que atiendan necesidades pedagógicas cualitativamente, propiciando la participación de todos en la obtención de los saberes académicos y culturales y, por eso, necesita de docentes que sean capaces de decidir, deliberar, interpretar, seleccionar y llegar a acuerdos colectivos mediante el consenso, debiendo igualmente estar comprometidos con lo social, o mejor dicho, con la justicia social.

Connell (2016) afirma que un currículo que conduzca a la justicia social debe tener como principios los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad. Partiendo de que currículos hegemónicos atienden, generalmente, a los intereses de los más favorecidos, un currículo comprometido con la justicia social debe tener un punto de partida: la cuestión de los pobres y no de los ricos, para hablar de economía; debe partir de las posiciones de las mujeres para discutir las cuestiones de género; debe hablar de las cuestiones étnico, raciales y territoriales a partir del punto de vista de los indígenas y negros. Una sociedad en la cual algunos determinan lo que los demás deben o no aprender, no es una sociedad democrática. Las prácticas curriculares pautadas en la justicia social non deben ser jerarquizadas, pero basadas en la cooperación y elaboración de un currículo común del cual todos los participantes se benefician. Connell (2016) continúa explicando que las circunstancias históricas que produjeron las desigualdades a lo largo del tiempo deben ser llevadas en consideración cuando se trata de la decisión entre los criterios que apunten para un currículo participativo o que privilegian a penas en grupo social específico, aunque sea el menos favorecido. Así, afirma Connell (2016), en otras palabras, que de esta forma, los criterios contra los hegemónicos y de ciudadanía participativa se pueden considerar como elementos de un mismo proceso histórico. Ocuparse del conflicto, continua el estudioso, entre los mismos es una cuestión de elaborar juicios estratégicos sobre favorecer la igualdad. Connell remata, finalmente, que el criterio para la justicia

curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de relaciones sociales a que está inserto el sistema educativo.

Por otra parte, Connell (2016) deduce que se niega el principio de ciudadanía cuando el currículo incluye prácticas que permiten que algunos grupos tengan mayor participación que otros en las decisiones, legitimando así, la autoridad y el poder de los grupos sociales favorecidos.

4.15 Currículo, relaciones étnicas raciales y la EJA

La mayor parte de la población más pobre de Brasil, según censo de 2010 del IBGE, es compuesta por familias negras o pardas (afrodescendientes) que al llegar a la escuela, no se ve representada ni en los materiales didácticos y ni en los currículos escolares. En la EJA, esa no representatividad es mayor. En efecto, de acuerdo con el Documento de Trabajo 2016, hecho por la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI) del Ministerio de la Educación, hay en Brasil, más de 81 millones de personas con más de 18 años que no tienen escolaridad superior a la enseñanza media. De estos, 58 millones no tienen la enseñanza fundamental. Cerca de 13 millones de personas en esa edad no saben leer o escribir (analfabetismo absoluto) y aproximadamente 41, 5 millones de brasileiros con 18 años o más son clasificados como analfabetos funcionales (personas que tienen menos que cinco años de estudios concluidos). Siguiendo estos datos, compilados por IBGE – PNAD (Investigación Nacional por Maestreo y Domicilio) de 2014, de los jóvenes entre 15 a 17 años, 1, 6 millones son analfabetos funcionales y 2, 8 millones no han concluido la enseñanza fundamental:

En sí, ya es una enorme tragedia social, pues la gran mayoría de esas personas son pobres, negros, indios o campesinos. Y el problema no acaba aquí. Del punto de vista económico, estamos a punto de perder el compás de nuestro bono democrático, que, según especialistas, sería la gran oportunidad de Brasil de poder dar un salto en su nivel de desarrollo económico y social para aquellos comparables con los de mejor calidad de vida en el planeta (SECADI/MEC, 2016).

Por ser la EJA una modalidad que atiende los excluidos de la educación formal, - percibiendo que la mayor parte de los mismos son afrodescendientes y considerando el racismo como uno de los responsables por el fracaso escolar de los alumnos negros y pobres-, se torna necesario dar prioridad a temáticas que coloquen como protagonistas a las poblaciones negras y pobres:

La sanción de la ley 10.639/2003 y de la resolución CNE/CO 1/2004 es un paso inicial rumbo a la reparación humanitaria del pueblo negro brasileiro, pues abre camino para que la nación brasileira pueda adoptar medidas para corregir los daños materiales, físicos y psicológicos resultantes del racismo y de formas afines de discriminación (MEC/SECAD, 2006, p. 19).

Es necesario considerar los conocimientos que estos alumnos traen consigo, de sus vivencias, su cultura, su religiosidad, su forma de ver el mundo y construir propuestas pedagógicas a partir de estas vivencias:

“Cada uno con su trabajo, de color, textura y tamaños diferentes busca coser y contribuir con el quehacer de los que acontece en el espacio educativo marcado por lo mucho que se aprende y que se enseña con las historias de vida de todos los envueltos. Abarcar diferentes y sus diferencias requiere disposición para una tomar una postura política (MEC/SECAD, 2006, p. 106).

Es notable que la propia presencia de esos alumnos en la escuela ya implique en sí, en la inclusión de temas étnicos y raciales en el currículo y en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, cuando ocurre la inclusión de esta temática, lo que es raro, se da generalmente, de modo transversal y no como eje orientador, como de hecho debería ser. La verdad es que, según Silva (2011), somos oriundos de una formación que atribuye a los blancos y europeos, la cultura que, - según se dice -, es clásica, desconociendo casi por completo las culturas de los pueblos no europeos, tratando esas culturas, que también permanecen en el tiempo, como exóticas: “No hay espacio para negros, indígenas y mestizos, clasificados a lo largo de los siglos, - cada vez con mayor sutileza -, como pertenecientes a razas bárbaras” (Silva, 2011, p. 14). El menosprecio de las culturas hace parte de un juego sórdido en el cual el discurso de la superioridad de la cultura del

dominador, el elemento europeo, sirva como instrumento de apropiación sobre poblaciones dominadas. Silva enfatiza:

En sus propios territorios, los colonialistas, de convencer a los demás ciudadanos sobre su inferioridad y hasta mismo la animalidad de los indígenas, africanos y aborígenes. (...) En lo que resolvieron llamar de colonia, trataron, - habiendo conseguido hasta cierto punto -, de desorientar los habitantes que allá estaban en el momento de su llegada, ya sea por el exterminio físico, o por medio de la educación ofrecida en la nueva institución que introdujeron: la escuela. (Silva, 2011, p. 18).

Esa “racialización” de la sociedad lleva una visión de mundo “racializada”, en la cual los ciudadanos, a los ojos del Estado, son iguales, pero desiguales en la perspectiva de la sociedad. Esa realidad torna el proceso de enseñar y aprender para una sociedad multiétnica y pluricultural, muy complejo, pero al mismo tiempo, desafiador. Para ello, se hace necesario abandonar la creencia equivocada de que vivimos en una democracia racial. En esa dirección, es preciso asumir las tensas relaciones étnicas raciales que sobrepasan el día a día de millones de hombres y mujeres en Brasil y que se da porque la sociedad brasilera se proyecta hegemónicamente como blanca. Como recomienda Silva (2011), para que esta empresa tenga éxito: “Hay que tener presente las tramas tejidas en la historia de occidente que constituyeron la sociedades excluyente, racista y discriminatoria en que vivimos” (Silva, 2011, p. 16). Por otra parte, Silva (2011) continúa relatando que la educación jesuita y, después la escuela pública, constreñían los indios en la tentativa de hacerlos olvidar su propia lengua, sus costumbres y su religión. En muchas escuelas, los niños al matricularse, perdían su nombre indígena y pasaban a ser llamados con nombres cristianos. Con los afrodescendientes no fue diferente:

En la experiencia brasileira, aparte de lo que pasó con los indígenas, se debe tener presente la situación de los africanos, sus hijos y descendientes. A ellos les fue negada la posibilidad de aprender a leer, o si se les permitía, era con la intención de inculcarles representaciones negativas de ellos mismos y convencerlos de que deberían ocupar lugares subalternos en la sociedad, ser negro era visto como

enorme desventaja, se utilizaba la educación para despertar e incentivar el deseo de ser blanco (Silva, 2011, p. 21).

Más allá del color de la piel, estaba la cuestión del lugar destinado en la sociedad de las relaciones de poder, determinado por la supremacía de una cultura sobre otras. Esa situación de segregación cultural a que fueron sometidas las poblaciones de origen africana e indígena, mismo con fuerza de ley, sólo se modifica a partir de cambios paradigmáticos en la educación y, por consiguiente, en la sociedad: “Se sabe que de la ley a la nueva mentalidad y a la acción efectiva hay mucho que deshacer, rehacer y hacer” (Silva, 2011, p. 27).

Entendiendo la necesidad de cambios paradigmáticos en la dirección de una cultura plural, en la cual no exista predominancia de una matriz étnica cultural sobre otras y sí exista diálogo e interacción entre todas, - y entendiendo la escuela como un espacio social y democrático por principio, en el cual es posible la construcción de una educación para la diversidad -, urge la inserción en los contenidos curriculares de los cursos de licenciatura, las cuestiones que envuelven las relaciones étnico raciales, contemplando la historia y las culturas afroamerindias. No obstante, mismo con la promulgación de la ley 10.639/03 que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones étnicas raciales y para la enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileira y Africana y de la ley 11.645/08 que incluye en el mismo ámbito Historia y Cultura de los Pueblos Indígenas Brasileños, poco se ha hecho. Gomes concluye:

Lamentablemente, en las facultades de educación del país, no será difícil constatar la existencia de una estructura que siquiera incluye el debate sobre las demandas históricas de los movimientos sociales por la educación. Los análisis presentes en las diferentes disciplinas curriculares de los currículos de licenciatura y pedagogía aun tienden a privilegiar los contenidos desconectados de los sujetos, la política educacional bajo el enfoque único del Estado y sus procesos de regulación y las metodologías de enseñanza sin conexión con los complejos procesos por medio de los cuales el sujeto aprende (Gomes, 2011, p. 43).

Esta grave constatación muestra cómo el carácter de los currículos de esos cursos es conservador y, por lo tanto, resiste a discutir las diversidades culturales, las relaciones étnicas raciales, las cuestiones indígenas y de género, apartándose por completo de la sociedad para la cual se forman los futuros docentes. Ese descompás muestra cuánto la formación de profesores precisa avanzar en la dirección de la sociedad civil a la cual debería servir. En el entendimiento de Gomes (2011): “Esa discusión precisa hacer parte de la formación inicial de profesores y profesoras y no solamente de las prácticas de formación continuada” (Gomes, 2011, p. 45). La escuela es, sobre todo las facultades que forman los profesores, no pueden mantenerse neutras o hasta mismo cerradas al debate. Gonçalves reconoce:

La reacción de los sectores de la sociedad brasileira, hoy, contra la implantación de políticas reparadoras y de acciones afirmativas para los negros nos recuerda la reacción de las elites que se consideraban blancas en el siglo XIX y que no sabían lo que les podría acontecer caso los negros, *cabras* (término usado en el nordeste brasileiro: personas, sujetos, sin ninguna connotación peyorativa) y criollos decidiesen rebelarse contra ellos (Gonçalves, 2011, p. 131).

Esa resistencia a la discusión de temas que vengan a relativizar la historia de nuestro país y, consecuentemente de las masas excluidas del discurso oficial de la historia, tiene como objetivo el mantenimiento de la sociedad desigual e injusta como hoy se halla. Al silenciarse sobre el abordaje de la historia y cultura de los pueblos indígenas y afrodescendientes en los programas de formación de profesores, sin considerar la ley, las instituciones de enseñanza responsables por la formación de los futuros docentes, perpetúan las mismas prácticas de exclusión a que esas poblaciones son sometidas a lo largo de los siglos, negándoles la participación en la historia y en la formación cultural de la nación. Por ello, urge establecer nuevos currículos que van más allá de las reparaciones históricas, y que apunten para nuevas directrices de emancipación libertadoras.

Pensar una propuesta de la EJA o de la educación popular articulada a una política antirracista y anti excluyente, implica en crear estrategias que garanticen la permanencia en la escuela de aquéllos que fueron expulsos o impedidos de entra y que aún no se sienten

representados en este modelo educacional. El trabajo realizado partir de esta concepción, un currículo de justicia social y racial, fundamentado en una pedagogía solidaria, necesita enteramente de la dedicación de los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje de modo colectivo, en el cual educandos y educadores aprendan y enseñen, respeten y sean respetados en sus diferencias, haciendo de las mismas un tema generador. Freire, sobre este tópico, defendía:

El tema generador no se encuentra en los hombres aislados de la realidad, ni tampoco en la realidad separada de los hombres. Sólo puede ser comprendido en las relaciones hombres-mundo. Investigar el tema generador es investigar, repetimos, el pensar de los hombres referido a la realidad; es investigar su actuar sobre la realidad que es su praxis. (...) La investigación temática se hace así, en un espacio de consciencia de la realidad y de la autoconsciencia que la inscribe como punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter libertador (Freire, 1987, p. 98 – 100).

Así, los ejes temáticos, utilizados en la propuesta de un currículo mínimo de formación pedagógica solidaria, no podrán ser trabajados de forma aislada, sino deben buscar su base en la realidad de las relaciones étnicas, raciales y sociales en el ámbito de la escuela, investigando, de esta manera, el actuar sobre la realidad, la praxis escolar. Como enfatiza Freire (1987), la investigación temática sólo tiene sentido en un espacio de consciencia real y de autoconsciencia sociohistórica, como punto de partida del proceso evolutivo. Esta es la razón para utilizar los ejes temáticos, no como un rol de disciplinas cerradas y estancadas, sino como un gran eje temático problematizador, capaz de no asociar la construcción de conocimientos pedagógicos significativos en la relación saber social/saber escolar.

En efecto, historias de vida, relaciones familiares, historia local, trabajo, profesión, salarios, derechos, servicios públicos, salud, comunidad, organización política, religiosidad, son algunos temas importantes que podrán alimentar esa propuesta pedagógica y orientar el currículo. Pero, una propuesta articulada con justicia social requiere sensibilidad, investigación, estudio y planeamiento, para que los no negros no se sientan culpados o mismo desplazados y para que los negros e indígenas puedan

reconocer su presencia u valor en la construcción de la historia y la cultura del país. Y sobre todo, para que los negros, pardos e indígenas puedan verse como elementos de identidad en la sociedad brasileira, libres de los estereotipos que erróneamente han lanzados sobre sus ontologías. En fin, un currículo libertador que traiga en su seno reparaciones históricas y justicia social, de hecho y por derecho. Un currículo y una práctica docente antirracista e inclusiva.

5 CONSIDERACIONES FINALES

La historia del pueblo negro en los libros didácticos de Brasil ha sido escrita con las tintas de la exclusión, del racismo, del preconceito y del engaño. Solamente a partir

de la promulgación de la ley 10.693/03, sancionada por el entonces presidente Luis Ignacio Lula da Silva y que torna obligatoria la enseñanza de la historia y cultura afrobrasileras, fue posible observar algunos cambios significativos en los libros didácticos volcados a la enseñanza regular, en especial en el área de Historia. Sin embargo, dado que la Educación de Jóvenes y Adultos fue tratada durante mucho tiempo como modalidad educacional paliativa, buscamos verificar si la educación etno-racial llegó a la misma y cómo interfirió en la producción de los libros didácticos y, por lo tanto, en los contenidos curriculares administrados en sala de aula.

La exclusión social y racial en Brasil es explicada por la historia propia del país que mantuvo, por casi cuatro siglos, la esclavitud como modo de producción y que, aun después de abolida, no le otorgó a los ex esclavos acceso pleno a la ciudadanía, dejándolos así al margen de la sociedad, a su propia suerte. Sin vivienda digna, sin trabajo fijo y sin acceso a la educación formal, esos individuos pasaron a formar el mayor contingente de excluidos, pobres y miserables, que, con el pasar del tiempo han luchado en desigualdad de condiciones por sus derechos humanos. En todo este proceso de lucha por derechos y ciudadanía, la educación siempre fue la mayor arma contra la exclusión; de ahí la urgencia de romper con barreras que impiden la escolaridad a estos grupos históricamente excluidos. En este sentido, la educación de Jóvenes y Adultos gana relevancia por ser una modalidad que recibe a los más excluidos entre los excluidos, aquéllos que, de algún modo, fueron expulsados de la educación formal y aquéllos que ni tuvieron acceso a esta última. No es por un simple juego de palabras que hay autores como Ana María de Araújo Freire que afirman que no existe una historia de la alfabetización, sino una historia del analfabetismo en Brasil, cuando se trata de Educación de Jóvenes y Adultos.

La lucha por el derecho a la escolarización de calidad para todos ha sido constante desde los tiempos coloniales, intensificándose luego de la abolición de la esclavitud, en especial a partir de la década de 1930. En este punto, es preciso resaltar la importancia de las iniciativas populares como la formación del Frente Negro Brasileiro durante los años de 1960; el Centro Popular de Cultura; el Teatro Experimental Negro y otras iniciativas, todas interrumpidas en 1964 por el golpe de estado civil, militar y religioso, apoyado y patrocinado por EEUU, que abrió camino a una dictadura militar en Brasil. La lucha contra la dictadura militar en los años 1960 a 1970, originó centros de educación popular,

muchas veces apoyados por movimientos sociales como el Movimiento Negro Unificado, las Comunidades Eclesiásticas de Base, las acciones sindicales y las pastorales, principalmente la Pastoral de la Juventud y la Pastoral Obrera que colaboraron intensamente para el proceso de redemocratización de Brasil y que tuvieron un papel decisivo en la elección de un gobierno popular el cual llevó a la creación de proyectos de largo plazo. Estos proyectos han posibilitado el acceso de jóvenes carentes a la Universidad, la ampliación de vacantes en la enseñanza pública universitaria, la creación del FUNDEB, Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación, y la promulgación de la ley 9.638/2003 y su desdoblamiento, la ley 11.645/08 que establecen la obligatoriedad de la enseñanza de la cultura e historia de África y de los pueblos afrodescendientes, y de los pueblos indígenas en Brasil. Sin embargo, estos proyectos han enfrentado fuerte resistencia en su implantación y continuidad, sobre todo las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, lo que conduce a una reflexión sobre los contenidos curriculares escolares en la educación brasilera, en especial, en la Educación de Jóvenes y Adultos. La mayor parte de la población más pobre de Brasil, según el censo de 2010 del IBGE, es compuesta por familias negras o pardas, es decir, afrodescendientes. De acuerdo con el Documento de Trabajo 2016 hecho por la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión, SECADI, del Ministerio de Educación, hay en Brasil más de 81 millones de personas con más de 18 años, con escolaridad fundamental terminada o no y sin haber concluido la enseñanza media. De estos 81 millones, 58 millones no tienen enseñanza fundamental. Ya, cerca de 13 millones no saben leer o escribir su nombre propio y, aproximadamente, 41,5 millones de brasileños con 18 años o más son clasificados como analfabetos funcionales que poseen menos de cinco años de estudios concluidos. Siguiendo estos números del IBGE y PNAD, Investigación Nacional por Muestra y Domicilio, de 2014, de los jóvenes con edad entre 15 a 17 años, 1,6 millones son analfabetos funcionales y 2,8 millones no han terminado la enseñanza fundamental.

Esta realidad de exclusión y racismo en la educación brasilera nos llevó a buscar respuestas para entender mejor ese mecanismo deshumano que niega el acceso a la escolarización de calidad a la mayor parte de la población brasilera, y, no por acaso, población de piel oscura.

La producción académica en torno al racismo en la Educación de Jóvenes y Adultos se muestra procedente, pero aun discreta. En relación a los libros didácticos para la EJA, los trabajos investigativos científicos son también discreto, con el atenuante de ser significativos. Esta constatación nos trajo la responsabilidad sobre la urgencia del tema abordado en esta investigación. Para poder entender los mecanismos de la exclusión e invisibilidad de la población negra en los libros didácticos de la EJA, fue necesario recorrer la trayectoria de la producción de libros didácticos en Brasil y entender las ideologías en ellos existentes, aunque de manera subterránea.

Los libros didácticos, que antes eran compilaciones de libros franceses, sufrieron fuerte influencia de la literatura clásica que, a su vez, buscaba una identidad nacional. Sin embargo, esa identidad debería atender los deseos de las clases dominantes formadas por grandes propietarios de tierras, esclavistas, militares e intelectuales vinculados a las ideas positivistas que, de cierto modo, eran desdoblamientos de las ideologías racistas elaboradas por la intelectualidad europea, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, y que tenían por objetivo justificar la invasión y explotación de los territorios existentes fuera de Europa, en especial África.

De este modo, la imagen del negro aparece en la literatura, a veces como, salvaje y bestializado, como también, dócil y servil, sin iniciativa propia. Esas visiones reforzaban la idea de que los negros deberían ser amansados, domesticados y jamás podrían ocupar o ejercer cargos de liderazgo, siendo destinados “naturalmente” a la servidumbre. Por lo tanto, los libros didácticos producidos en el siglo XIX traen esa imagen distorsionada del negro, inferiorizado, incapaz y dependiente de tutela permanente por parte de los autoproclamados civilizados de la clase dominante blanca y pura. A partir de 1930, surge entre los intelectuales que pensaban la sociedad brasilera, el mito de las tres razas formadoras, estableciéndose a partir de estereotipos, el papel de cada matriz étnica en la formación de Brasil, siendo los indígenas y negros responsables por las manifestaciones culturales populares, vistas como exotismo folclórico, mientras que a los eurodescendientes le cabría el dominio de las ciencias y, consecuentemente, el comando de la sociedad civil.

Este mito de fuerte cuño racista e etnocentrista, desarrollado por los intelectuales como Gilberto Freyre, - y que continuaba mostrando la imagen del negro como inferior -, fue propagado por la literatura infantil de Monteiro Lobato que era propietario de la mayor editora de libros didácticos de entonces, la Compañía Editora Nacional, y por los autores de libros didácticos, algunos de ellos pertenecientes al movimiento de reformadores de la educación nacional o la Escuela Nueva, como Fernando Azevedo, por ejemplo. Esa imagen construida del negro inferiorizado perduró por décadas en los libros didácticos, llegando hasta el inicio del siglo XXI, con muy pocas modificaciones en su concepción nuclear.

Tal desvalorización del negro y del indígena es hecha a propósito con la intención de satisfacer los intereses de las clases dominantes para mantener sus privilegios históricos. La imagen de los negros e indígenas inferiorizados que aparece en los libros didácticos brasileiros, de un modo o de otro, desde mediados del siglo XIX, cuando comenzaron a ser producidos, fue construida por autores de libros didácticos oriundos de las clases dominantes blancas o a ellas vinculados y cuyas obras eran y, aun, son para atender egoísmos y privilegios intocados e incuestionados del liderazgo cultural y “natural” de la raza blanca.

Al excluir los negros, los indígenas, las mujeres y los trabajadores pobres del discurso y narrativa oficiales de la historia, se consolida la visión conservadora de las clases dominantes blancas, racistas, machistas y aporofóbicas como verdad natural y absoluta. Por lo tanto, esa invisibilidad de tales minorías (¡o mayorías!) es de gran interés para las clases dirigentes en su tentativa de convencerlas a ser meros espectadores de la historia nacional, dejando de lado su protagonismo y delegando a tales clases dominantes el poder de decisión final de la conducción del país. De esta forma, la ocultación de la participación de los negros, indígenas, mujeres y trabajadores pobres en la historia es parte de un juego de poder deshumano para mantener la sociedad como está, sin posibilidad real de cambios estructurales. La real intención de tal maniobra es cristalizar el dominio del opresor sobre los oprimidos sin la menos chance de cuestionamiento o emancipación.

Mismo con la creación de programas gubernamentales de incentivo a la producción de libros didácticos como el PNLD y la inclusión de la EJA, la mayor parte

de las colecciones son meras adaptaciones que, en realidad, son cortes en los contenidos para poder figurar en el contenido curricular de la enseñanza regular. Esas colecciones adaptadas a la EJA, escritas por profesionales cuya mayoría nunca tuvo experiencia con la EJA, no llevan en cuenta las especificidades y dificultades de los alumnos de tal modalidad educacional, lo que dificulta aún más la asimilación y comprensión de los contenidos trabajados, comprometiendo con ello el proceso de aprendizaje y reflexión del alumnado. Para agravar la situación, la imagen de los negros reproducidos en los libros didácticos de la EJA aún son estereotipos y construcciones arbitrarias.

El alumno negro, según datos levantados en este estudio doctoral, corresponde a la mayoría de los alumnos matriculados en la EJA. Este alumno expuesto a este tipo de imagen desarrolla una baja autoestima que le impide de expresarse libre y espontáneamente, de participar activamente en las aulas y, por consiguiente, en la vida social, entronizando la negación de sí mismo. El alumno negro no conoce la historia de África, la historia de sus ancestrales, la lucha permanente de los quilombolas contra la esclavitud, no conoce ejemplos positivos de negros en la ciencia, en las artes, en la literatura porque son omitidos o porque son blanqueados, como aconteció con la imagen del escritor Machado de Assis, negro, pero mostrado como blanco, en imágenes clareadas de su propia figura, propagadas en los libros didácticos. Siendo así, el alumno negro no se reconoce cuando hojea un libro didáctico, no se ve como posibilidad de protagonismo en la historia. De aquí se desprende la importancia de una ley que determine la inserción del estudio de la historia de África y de la cultura negra e indígena en los contenidos curriculares escolares, como las leyes 10.639/03 e 11.645/08 lo estimulan.

Sin embargo, a pesar de la existencia de tales leyes, su aplicación enfrenta obstáculos. Las licenciaturas, cursos de formación de profesores ofrecidos por las universidades brasileiras, en su mayoría aun no incluyeron disciplinas específicas para contemplar las mismas en sus currículos. En efecto, falta estímulo e incentivo en las secretarías municipales y estatales de educación en todo el país, como también, hay docentes que se niegan a trabajar dichas cuestiones raciales en sala de aula, alegando falta de preparación y esquivándose de tocar el asunto y ser mal interpretados, revelando con tal postura su racismo o reproduciendo el discurso de la clase dominante o ausencia de material adecuado respectivamente.

En el actual gobierno, se percibe la voluntad abierta y explícita de desmontar y dejar cesante la mayor parte de políticas sociales y de inclusión, comenzando por la extinción de la SEPPIR, la aplicación de las leyes ya mencionadas 10.639/03 y 11.645/08 quedaron comprometidas. Así, se torna importante rescatar la aplicabilidad de tales leyes, sobre todo en la EJA donde se encuentra el mayor número de alumnos víctimas de la exclusión social y racial. Urge romper con los contenidos curriculares hegemónicos impuestos por las secretarías de educación que desconsideran las particularidades de cada alumno, como reforma propuesta por el Currículo Paulista volcado sólo para la formación de mano de obra. Urge retomar contenidos curriculares que promuevan la justicia social en las escuelas, que tengan como principios los intereses de los menos favorecidos, que estimulen la participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad.

Partiendo del principio de que los currículos hegemónicos atienden generalmente a los intereses de los más favorecidos, un currículo comprometido con la justicia social debe tener como punto de partida la cuestión de los pobres y no de los ricos, debe partir de las posiciones de las mujeres para poder discutir las cuestiones de género, y debe discutir las cuestiones etno-raciales y territoriales a partir del punto de vista de los indígenas y negros. Una sociedad en la cual algunos determinan lo que los demás deben o no aprender no es una sociedad democrática. Las prácticas curriculares pautadas en la justicia social no deben ser jerarquizadas, sino basadas en la cooperación y elaboración de un currículo común del cual todos participen y se beneficien.

Partiendo de la premisa que la producción de libros didácticos en Brasil, y sobre todo para la EJA, es tensionada por disputas de intereses ideológicos y de mercado y que tiene el gobierno como productor, coproductor y financiador de esa producción y que las políticas públicas para la EJA son notadamente marcadas por la discontinuidad, se hace necesaria la implantación de políticas educacionales de carácter democrático que puedan consolidar la EJA como derecho fundamental para los millones de personas excluidas del sistema educacional brasileiro.

Por lo tanto, es un imperativo que se ponga en práctica la reorientación en la producción de libros didácticos, materiales y programas educacionales para la EJA,

volcados para una educación antirracista que venga a direccionar esa producción y tales programas educacionales. Es preciso invertir en la formación de docentes para que ejerzan su trabajo pedagógico norteado también por una visión educacional democrática y antirracista y que asegure a los educandos el derecho a un aprendizaje significativo que les promueva el derecho a tener derechos garantidos, como el derecho a la ciudadanía plena.

Encierro mi investigación científica sobre la imagen de los negros en los libros didácticos de la EJA, constatando que este silencio, esa invisibilidad sobre la participación de esas personas negras, afrodescendientes, indígenas, mujeres portadoras de deficiencias, con la sexualidad no binaria y trabajadores pobres en la sociedad es parte de un proyecto deshumano de exclusión, discriminación y racismo que tiene por objetivo final el mantenimiento de privilegios de la clase dominante blanca y supremacista que gobierna el país. Por lo tanto, más que promover iniciativas inclusivas, es preciso quebrar este ciclo de opresión racista y excluyente, es preciso retomar el protagonismo social de los excluidos y es preciso, como expresan Fanos y Freire, descolonizar la educación en Brasil, descolonizar la EJA, promoviendo la emancipación y autonomía de los oprimidos para que se tornen ciudadanos plenos de derecho y dueños de su propia historia, señalando qué modelo de sociedad queremos para nuestro país de aquí en más.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In Repensando a História. Silva, Marcos A. da. (Org.). Editora Marco Zero, São Paulo, 1984.
- ADAS, Melhem. Fome: crise ou escândalo. Moderna, São Paulo, 1988.
- ADORNO, Theodor. Indústria Cultural e Sociedade. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2009.

- ALENCAR, José de. O tronco do Ipê. José Olympio. São Paulo, 1966.
- ALMEIDA, João Vieira de. Pátria. Editora Casa Eclética. São Paulo, 1899. Fac. Símile. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad-dh-usp_patria_joao%20vieira%20de%20almeida_1899_0.pdf Acesso em 17 de janeiro de 2022.
- ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. Editora Jandaíra. São Paulo, 2020.
- ALMEIDA, Tatiana M. Garcia de. História da Educação no Brasil. Universidade Estadual do Centro-Oeste Paraná, núcleo de EAD. Guarapuava, sd.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Editorial Presença. Lisboa, 1970.
- ANTONIL, André João. Cultura e Opulência do Brasil. Editora Itatiaia/Universidade de São Paulo. Belo Horizonte – São Paulo, 1982.
- ANTUNES, Denise Dalpiaz. Relatos significativos de professores e alunos na educação de jovens e adultos e sua auto-imagem e auto-estima. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. PUCRS. 2006.
- ARAUJO, Felipe. A origem do livro didático. 2012. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-origem-livro-didatico.htm>. Acesso em 16 de janeiro de 2022.
- ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. História da Educação dos negros. In Negro e Educação 4: linguagens, educação, resistências e políticas públicas. Org. Oliveira et ali. Ação Educativa. ANPED, São Paulo, 2007.
- ARAUJO, Tais. Educação e democracia: uma análise das afinidades entre Paulo Freire e as ideias da Escola Nova e do Nacional Popular. (1957/1963). Dissertação de mestrado em História. Orientação: Prof. Dr.Maurício Cardoso. USP, 2015.
- ARENA, Dagoberto Buim. Escolas anarco-sindicalistas no brasil: alguns princípios, métodos e organização curricular. Revista História da Educação, vol. 11, núm. 22, maio-agosto, 2007. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In Soares, Leôncio etti ali (org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Autêntica. Belo Horizonte, 2005.
- ANNUNCIATO, Pedro e VASCONCELLOS, Alice. PNLD tem maior mudança em 20 anos. Associação Revista Nova Escola. Fundação Lemann.

https://novaescola.org.br/conteudo/9007/pnld-tem-maior-mudanca-em-20anos?gclid=CjwKCAiAlfqOBhAeEiwAYi43F2TtRZhZNx7Mqb5rg4C5ukzxhW9QX6D09XopNayg4gIj_SqUBBMd5hoC_B4QAvD_BwE Acesso em 12 de janeiro de 2022.

AZEVEDO, Alúzio. O mulato. Livro digital. Biblioteca Nacional. 1981. Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/literatura-brasileira/o-mulato> Acesso em 18 de janeiro de 2022.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites - século XIX. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

AZEVEDO, Fernando A. A educação entre dois mundos. Editora Melhoramentos. São Paulo, 1958.

BACCO JR, Arnaldo Martinez de. Breve olhar sobre a sexualidade na Educação de Jovens e Adultos. Orientação: Prof. Dr. Paulo Rennes Ribeiro. Dissertação de mestrado. Araraquara: UNESP, 2010.

BARROS, Geová da Silva. Filtragem racial: a cor na seleção do suspeito. Revista brasileira de segurança pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo, 2008.

BARROS, Henrique Lins de. Prefácio do livro: A recepção do darwinismo no Brasil. Domingues et ali (Org) Rio de Janeiro. Editora Fiocruz, 2003.

BARROS, Josemir Almeida. Ensino rural primário em Minas Gerais no início do século XX: fundamentos e representações da escola. Educação Em Foco, 13(16), 41–66. Editora Universidade Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

BARRETO, José Carlos e BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Col. Educação para Todos. ORGANIZAÇÃO: Departamento de Educação de Jovens e Adultos/Secad e Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil – RAAAB. UNESCO/MEC. Brasília, 2005.

BECHARA, Evanildo C. Dicionário da Academia Brasileira de Letras. Cia. Editora Nacional. São Paulo, 2011.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2019. Sobre a BDTD. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em 28 de abril de 2022.

BESSIL, Marcela Haupt & Merlo, Álvaro Roberto Crespo. A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. Revista Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 285-293. Disponível em 2175-3539-pee-21-02-00285.pdf (scielo.br). Acesso em 13 de janeiro de 2021.

BITTAR, Marisa e BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Revista Acto Scientiarum. Universidade Estadual de Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, Julho-Dezembro, Maringá, 2012

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de doutoramento em História. Orientação: Prof.^a Dra. Raquel Glezer. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 1993.

_____. Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). Revista Educação e pesquisa. v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004. USP. São Paulo.

_____, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. Cortez editora. São Paulo, 2005.

_____, Circe Fernandes. A História do livro didático brasileiro. São Paulo: Abrelivros, 2012. Disponível em: https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/09/Abrelivros_A_Hist%C3%B3ria_do_Livro_Did%C3%A1tico_no_Brasil-girado.pdf. Acesso em 16 de janeiro de 2022.

BOEING, Rosiani Fabricia Ribeiro et al. Políticas e Programas de erradicação do analfabetismo no Brasil nas últimas quatro décadas. Revista EDUCERE. PUC – PR. Curitiba, 2012. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21016_8895.pdf Acesso em 28 de julho de 2020.

BORGES, Thâmara Nayara Alves. Racismo e Educação de Jovens e Adultos: análise do ensino para as relações étnico-raciais em uma escola EJA. Dissertação de mestrado apresentada junto à UFG. Orientadora: Prof. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk. Goiás, 2018. Disponível em:

<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9596/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Th%C3%A2mara%20Nayara%20Alves%20Pereira%20Borges%20-%202018.pdf>
Acesso em 22 de abril de 2022.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos de uma teoria do sistema de ensino. Livraria Francisco Alves Editora. Rio de Janeiro, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. MEC. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF – Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação/SEF. Parâmetros curriculares nacionais: História. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília, 2004^a.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC/SEF Brasília, 2006.

BRASIL. MEC/SECAD. Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Agenda territorial de EJA. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja> Acesso em 27 de dezembro de 2021.

BRASIL. Documento referência CONAE 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, 2009.

BRASIL. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. (Constituição 1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Senado Federal. Brasília, 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Educação 2018. IBGE. BRASILIA, 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Educação 2019. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-> Acesso em 04 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Agenda Territorial EJA. <http://portal.mec.gov.br/agenda-territorial-de-eja>. Acesso em 08 de outubro de 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Educação 2019a. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019>. Acesso em 02 de outubro de 2020.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=117&catid=1&Itemid=7 (2009). Acesso em 27 de dezembro de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja#:~:text=O%20Exame%20Nacional%20para%20Certifica%C3%A7%C3%A3o,Ensino%20M%C3%A9dio%20na%20idade%20adequada>.

Acesso em 27 de fevereiro de 2022.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.) A questão política da educação popular. Brasiliense. São Paulo, 1984.

_____. Educação Popular. Brasiliense. São Paulo, 1984.

_____. O que é educação. Brasiliense. São Paulo, 1981.

BRUZAROSCHI, Thatiane Tomal Pinela, GIARETTA, Liz Andréia. É bom aprender. Vols 1 e 2. FTD, São Paulo, 2009.

BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. A Educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. Cortez. São Paulo, 1997.

BÚRIGO, Tiago DOS Santos. Ideologia e identidade cultural nos materiais didáticos da educação de jovens e adultos no Brasil. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral. Criciúma, 2012.

CABRAL, Marcelo Augusto. SILVA, Elaine do Remédio. Breve análise sobre a medida socioeducativa de liberdade assistida. <https://jus.com.br/artigos/70619/breve-analise-sobre-a-medida-socioeducativa-de-liberdade-assistida>. 2019. Acesso em 04 de outubro de 2021.

CAMILLONI. Alicia W. Modalidades y proyectos de cambio curricular. Bibliografia do seminário de Epistemologia II, 2016

CAPES. <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/portal-dominio-publico-teses-e-dissertacoes-capes>. Acesso em 09 de outubro de 2021.

CARDOSO, Ciro Flamarion, BRIGNOLI, Héctor Pérez. Os métodos da História. Edições Graal. Rio de Janeiro, 1979.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. Ensino noturno: realidade e ilusão. São Paulo: Cortez editora/Autores associados. São Paulo, 1985.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História. Dissertação de mestrado. Orientadora: Profª Dra. Maria de Fátima Sabino Dias. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

CARVALHO FILHO, Rober Pires. A comunidade epistêmica como espaço de produção de discursos e o livro didático de história in BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton [orgs.] Por um outro amanhã: apontamentos sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. Ebook. Disponível em: www.revistasobreontens.blogspot.com.br Acesso em 02 de dezembro de 2021.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Identidades Juvenis e Escola. In Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Col. Educação para Todos. ORGANIZAÇÃO: Departamento de Educação de Jovens e Adultos/Secad e Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil – RAAAB. UNESCO/MEC. Brasília, 2005.

CARREIRA, Denise, PINTO, José Marcelino Rezende. Custo Aluno-Qualidade Inicial: Rumo à educação pública de qualidade no Brasil. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo, 2007.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História. Dissertação de mestrado. Orientadora: Profª Dra. Maria de Fátima Sabino Dias. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

CARVALHO, Julita Lopes. Acesso e permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos – EJA, em Itapetinga-Ba: desafios e perspectivas. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 2020.

CARVALHO, Mírian Janaína Conde. A compartimentação curricular na implementação da Lei 10639/2003 em uma escola estadual de Ponte Nova – MG. Dissertação de Mestrado apresentada junto à UFJF. Orientação: Profa. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira. Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11597/1/mirianjanainacondcarvalho.pdf> Acesso em 23 de abril de 2022.

CARVALHO, Odair França de, GUIMARÃES, Selva. A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos. Revista Horizontes V. 31, n.2, p. 49-57, jul./dez. 2013. Universidade São Francisco. Itatiba, 2013.

- CASTILHO, Suely Dulce de. A representação do negro na literatura brasileira; novas perspectivas. Revista Olhar do professor. N.º 7. Vol. 1: 103-113. Ponta Grossa, 2004.
- CASTRO, Julierme de Abreu. História para a escola moderna. IBEP. São Paulo, 1971.
- CAVALLEIRO, E. S. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- CAVENAGHI, Suzana, ALVES, José Eustáquio Diniz. Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios. Escola Nacional de Seguros. Rio de Janeiro, 2018.
- CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Veneta. São Paulo, 2020.
- CEZAR, Temístocles. Varnhagen em movimento: breve antologia de uma existência. Revista Topoi, v. 8, n. 15, jul.-dez. 2007.
- CHINEN, Nobuyoshi. O negro nos Quadrinhos do Brasil. Editora Peirópolis. 2019, São Paulo.
- CIANFA, Célia Regina de Lara. A importância das relações interpessoais na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1996.
- CONNELL, Robert William. La justicia curricular. Foro latinoamericano de políticas educativas. Acesso em 25 de outubro de 2016.
- CORTI, Ana Paula et. al. Viver e aprender: Ciências humanas no ensino médio. Global editora, São Paulo, 2013.
- COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme. Brasil em perspectiva. DIFEL. Rio de Janeiro, 1978.
- COSTA, Francisca Geise Varela, NASCIMENTO, Marcia Francione Sena do, COSTA, Alexandre Nóbrega Teixeira da. Alfabetização no regime militar: MOBRAL E Paulo Freire. In: Encontro cearense de história da educação, 13.; Encontro nacional do núcleo de história e memória da educação, 3.; Simpósio nacional de estudos culturais e geoeeducacionais - SINECGEO, 3., 25 a 27 set. 2014, Fortaleza (CE). Anais p. 50-62. Fortaleza, 2014.
- COSTA, Marilda de Oliveira, SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: BNCC e o novo ensino médio sob a ótica das entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira de Educação v. 24 e240047. ANPEd, Rio de Janeiro, 2019.

COSTA, Margareth Correia Fagundes, MAGALHÃES, Livia Diana Rocha Memória, linguagem e reprodução da memória social na cartilha de alfabetização do governo militar (1964 - 1985): MOBREAL/PAF – Brasil. Revista eletrônica Research, Society And Development. Grupo de Pesquisa Metodologias em Ensino e Aprendizagem em Ciências da Universidade Federal de Itajubá - Campus Itabira, 2020. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/about> Acesso em: 12 de dezembro de 2021.

COSTA, V. O. T. (2016). Cidadania: a educação em direitos a emancipação política do homem. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CRISÓSTOMO, Kamila Teixeira, CRISÓSTOMO, Monique Teixeira. O uso de livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos: que caminho trilhar? Revista Científica Interdisciplinar. ISSN: 2358-8411 Nº 4, volume 2, artigo nº 8, Outubro/Dezembro 2015.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CRUZ, Rosana Evangelista da, SALES, Luís Carlos, ALMEIDA, Luciene Rodrigues Vasconcelos Borges de. O financiamento da EJA no FUNDEB: A política que reiterou a negação do direito. SciELO, 2021. Disponível em <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1901/3076>. Acesso em 18 de dezembro de 2021.

CUNHA, Analice. A construção da participação popular na Assembleia Nacional Constituinte. Revista eletrônica JUS.com.br. 2015. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/41724/a-construcao-da-participacao-popular-na-assembleia-nacional-constituente>. Acesso em 14 de abril de 2021.

CUNHA, Lázaro. Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2017/12/texto-revisado-para-smec-contribuicao-povos-africanos-Copia-1.pdf> Acesso em 12 de março de 2022.

DAYELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos in Soares, Giovanetti e Gomes (org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Autêntica. Belo Horizonte, 2005.

Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto – DE. Disponível em: <https://deribeiraopreto.educacao.sp.gov.br/nucleo-de-gestao-da-rede-escolar-e-matricula/> Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

DOMINGUES, Petronio José; BARBOSA, Wilson do Nascimento. Uma História não contada: negro, racismo e trabalho no pós-abolição em São Paulo (1889-1930). 2001. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). Diálogos latino-americanos. Vol. 6 n.º 10, 2005. <https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/113653>. Acesso em 07 de novembro de 2021.

_____. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. ANPEd. Rio de Janeiro, 2008.

DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. Revista Navegações. Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013.

DUBEUX, Simone. Preconceitos e discriminações raciais na visão de juízes e desembargadores do Rio de Janeiro, in Notícias e reflexões sobre discriminação racial. Editora PUC-Rio/Pallas. Rio de Janeiro, 2008.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese em ciências humanas. Editorial Presença. Lisboa, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernandez. Trabalho, escola e ideologia. Artes Médicas. Porto Alegre, 1993.

FARIA, Antonio. Seara Patriótica prosa e verso. Irmãos Ferraz. São Paulo, 1927. Fac. Símile disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2019-01/seara%20patriotica%20prosa%20e%20verso.pdf> Acesso em 17 de janeiro de 2022.

FAUSTO, Boris. História concisa do Brasil. EDUSP. São Paulo, 2001.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1968.

FERRAZ, Bruna Rocha. EJA e Educação para as relações étnico raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará/DF. Dissertação de mestrado apresentada junto à Universidade de Brasília. Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Clarisse Vieira. Brasília, 2016. Disponível em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22920/1/2016_BrunaRochaFerraz.pdf Acesso em 22 de abril de 2022.

FERREIRA JR., Amarelho. História da Educação brasileira: da colônia ao século XXI. EdUFSCar. São Carlos, 2010.

FERREIRA, Luiz Carlos. A Educação de Jovens e Adultos em tempos (im) prováveis e de (in)certezas: a BNCC em discussão. Revista Augustus. V. 24 n.º 47, jan./jun. 2019, Rio de Janeiro, 2019.

FERREIRA, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas “Estados da Arte. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 79, v. 23, p. 257-272, ago. 2002.

FERRETTI, Danilo José Zioni. Capistrano de Abreu e as bandeiras: entre a condenação indianista e a historiografia laudatória paulista. In Os Bandeirantes e a Historiografia brasileira. ROIZ et. al. (org). Editora Milfontes, Serra, 2018.

FIGUEIRA, Nayara. PNLD Campo: uma análise do programa à luz das políticas educacionais para o campo (2011-2020). Dissertação de mestrado em Educação. Orientação: Prof.^a Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira. Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Cascavel, 2021.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista ou de como deixar sem ler desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. Cortez. São Paulo, 1989.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1978.

_____. Educação e mudança. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1985.

_____. Entrevista. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/2481/FPF_OPF_07_030.pdf. 1985a. Acesso em 26 de dezembro de 2021.

_____. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

_____. Entrevista concedida em 31/03/1992. Revista Teoria & Debates. Fundação Perseu Abramo. São Paulo, 1992.

_____. Educação e atualidade brasileira. Cortez/Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2001.

_____. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2015.

_____. Pedagogia da Autonomia. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2016.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 3ª edição. Record. Rio de Janeiro, 2000.

- Fundação Roberto Marinho. *Jornal do Telecurso 1.º Grau OSPB/EMC*. Editora Globo, Rio de Janeiro, 1981.
- FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1997.
- GARCIA, Paulo Sergio. A localização e o entorno da escola: limitação ou ampliação das oportunidades educacionais? *Revista Educativa*. v. 19, n. 2, p. 672-691, maio/ago. 2016. Goiânia, 2016.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. (org.) *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. Cortez. São Paulo, 2002.
- GARCIA, Maria Fernanda. 70% dos presos no Brasil não concluíram o ensino fundamental. Blog Observatório do Terceiro Setor. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/70-dos-presos-no-brasil-nao-concluíram-o-ensino-fundamental/> Acesso em 18 de janeiro de 2021.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Escolas, professores e caipiras: exercício para um descentramento histórico. revedu@edu.usp.br Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php>, 2009.
- GEGLIO, Paulo César, SANTOS, Raissa Cristina. As diferenças entre o ensino de biologia na educação regular e na EJA. *Revista Interfaces da Educação* v. 2 n.º 5. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba, 2011.
- GIACOMINI, Sonia Maria. Estereótipos e preconceito racial no Brasil, in *Notícias e reflexões sobre discriminação racial*. Editora PUC-Rio/Pallas. Rio de Janeiro, 2008.
- GIL, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial. In Soares, Leôncio etti ali (org.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Autêntica. Belo Horizonte, 2005.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Juventude, lazer e vulnerabilidade social. In Soares, Leôncio etti ali (org.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Autêntica. Belo Horizonte, 2005.
- GOULART, Débora Cristina. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. *Revista Germinal Marxismo e Educação em debate*. Salvador, v.13, n.1, p.337-366, abr. 2021.

- GOULART, Débora Cristina, MOIMAZ, Rodolfo Soares. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. Revista Pensata. UNIFESP. Vol. 10 n.º 1 Jul. 2021.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Currículo do estado de São Paulo ensino fundamental e médio. Secretaria de educação do estado de São Paulo, 2012.
- GRAZIOLA, Gianfrancesco. 40 anos da Conferência de Puebla. Pontifício Instituto Superior do Direito Canônico. <https://pisdc.org.br/40-anos-da-conferencia-de-puebla/Roma>, 2019. Acesso em 10 de dezembro de 2020.
- GRIJÓ, Andréa Antonini, PAULINO, Graça. Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. Revista da FAGED, n.º 9. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. Editora 34. São Paulo, 1999.
- _____. Democracia Racial. In: Relações raciais e educação: Temas contemporâneos. Editora da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2002
- GUIMARÃES, Bernardo. A escrava Isaura. Ática. São Paulo, 1976.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da Educação. Cortez Editora. São Paulo, 1991.
- GÓES, Weber Lopes. Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais. Orientador Professor Dr. Andreas Hofbauer. Unesp, Marília, 2015.
- HADDAD, Sergio. Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte. Inep – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Brasília, 1987.
- HADDAD, Sergio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação. ANPED, Rio de Janeiro: vol. 12 n.º 35. Rio de Janeiro, 2007.
- HARACEMIV, Sônia et. Ali. Infantilização de práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: reflexões à luz de Álvaro Vieira Pinto. 2.º Colóquio Álvaro Vieira Pinto. UTFPR. Curitiba, 2017. Disponível em: http://www.gonzatto.com/coloquioavp2017/2017_06_HARACEMIV_SOEK_MILEK.pdf Acesso em: 23 de novembro de 2021.
- HERNANDES, Rosa Maria Torres. Paradigmas del currículo. Bibliografía do seminario de Epistemologia II. Universidad Pedagogica Nacional, 2016.

- HERRAN, Carlos Alberto. Reduzindo a pobreza e a desigualdade no Brasil. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2005.
- HOLANDA, Danielle Costa de. Metodologia para avaliação da acessibilidade na localização de escolas públicas do ensino fundamental estudo de caso: Fortaleza. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elisabeth Pinheiro Moreira Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.
- HOLLANDA, Sérgio Buarque et. ali. História do Brasil curso moderno. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1971
- IANNI, O. Raças e classes sociais no Brasil. 3ª edição, revista e ampliada. Editora Brasiliense. São Paulo, 1987.
- IPEA. Situação social da população negra por estado. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir/PR. Brasil. 2014
- JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. IPEA. Brasília, 2002.
- JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Editorial 70. Lisboa, 2007.
- KATO, Sandra. Roriz veta livro acusado de preconceito racial. Jornal A Folha de São Paulo. São Paulo, 12 de maio de 2003.
- KEIL, Ivete Manetzeder, BAQUERO, Rute Vivian. Ensinando política uma análise do Telecurso 2000. Revista Debates, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 83-98, jul.-dez. 2007.
- LAGES, José Antônio. Ribeirão Preto Revisitada. Nova Enfim. Ribeirão Preto, 2016.
- LEAL, Maristela Pereira. As inter-relações entre discriminação racial, de gênero e exclusão social na trajetória de negras da EJA. Dissertação de Mestrado apresentada junto à CEUB. Orientação: Profa. Dra. Ana Flavia do Amaral Madureira. Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/11371/1/61550034.pdf> Acesso em: 23 de abril de 2022.
- LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos. In Soares, Giovanetti e Gomes (org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Autêntica. Belo Horizonte, 2005.
- LEITE, Hergon Henrique Brito Ramalho. PNA e MOBREAL: concepções e métodos de alfabetização da EJA no brasil no governo de João Goulart e na ditadura militar. Lingu@Nostr@ - Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística do Curso de Letras da Faculdade de Tecnologia IPUC – FATIPUC. v. 2, n. 2, p. 50-84, ago.-dez. 2014. Canoas, 2014.

LEHER, Robert. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.40, p. 1-18, 2019.

LIMA, Elício Gomes. Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.2, n.4, p.143-155, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1563> Acesso em 13 de novembro de 2021.

LIMA JUNIOR, José Ferreira de. Protestantismo e golpe militar de 1964 em Pernambuco: uma análise da Cruzada de Ação Básica Cristã. Tese de doutorado em Ciências da religião. Orientador: Prof. Dr. Newton Darwin de Andrade Cabral. Universidade Católica de Pernambuco. Pernambuco, 2008.

LOBATO, Monteiro. O Presidente Negro. Globo. São Paulo, 2009.

_____. *Reinações de Narizinho*. Editora Globo, Rio de Janeiro, 2008.

_____. *Histórias da tia Nastácia*. Editora Globo, Rio de Janeiro, 2010.

_____. *As memórias de Emília*. Editora Globo, Rio de Janeiro, 2011.

LOBO, Haddock. *Pequena História do Brasil*. Edições Melhoramentos. São Paulo, s/d.

LUTHER, Alessandra, GERHARDT, Tatiana Engel. Educação obrigatória, êxodo rural e fechamento das escolas do campo no Brasil. *Revista Saberes da Amazônia*, vol. 3 n.º 7, Jul-dez. 2014. Porto Velho, 2014.

MACEDO Joaquim Manoel de. *Lições de História do Brasil*. H. Garnier livreiro e editor. Rio de Janeiro, 1861.

MAGALHÃES, Basílio de. *História do Brasil*. Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1945.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Revista Em Aberto*, v. 22, n. 82 nov. 2009, Brasília, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. (2011). *Metodologia do trabalho científico*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARIANO, Nayara Rodrigues Cordeiro. A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil. Dissertação de mestrado em Educação Popular. Orientador: Prof.º Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006.

MARTINEZ, Cesar. A linda história do meu paiz. Livraria Alves, São Paulo, 1930.

MARTINS, Arlon Francisco de Carvalho et ali. Um Estudo Sobre A Visão Da Mulher Negra Na Obra “O Cortiço”, E Estereótipos Que Ainda Persistem No Século XXI. Revista Ciência em foco vol. 4. Pantanal Editora. Nova Xavantina, 2021.

MARTINS, Ana Paula, TEIXEIRA, Kadine. Caminhar e transformar. FTD, São Paulo, 2013.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. Revista História UNISINOS. Vol. 15 Nº 1 - janeiro/abril de 2011 Rio de Janeiro, 2011.

MATOS, Julia Silveira. A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. Revista Historiae. v. 3, n. 1, p. 51–74. Universidade Federal do Rio Grande. 2012.

MELO, Cheila Dionísio de. Bases teórica e conceituais da pedagogia das competências. Revista eletrônica de educação. Acesso em 27 de outubro de 2016.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira. História da Educação no Brasil. Ed. Fortaleza UAB/IFCE. Fortaleza, 2012.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Material didático para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdo. Tese de Doutorado apresentada junto à USP. Orientação: Profa. Dra. Maria Circe Fernandes Bittencourt. São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-142038/publico/PAULO_EDUARDO_DIAS_DE_MELLO.pdf Acesso em: 23 de abril de 2022.

_____. Um novo olhar sobre a produção didática da EJA: as produções do meio escolar. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2013.

_____. Programas de materiais didáticos para a EJA no Brasil (1996- 2014): trajetória e contradições. Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 Blumenau, v. 10, n.1, p.80-99, jan./abr. 2015.

MERELES, Carla. Perfil da população carcerária brasileira. Blog Politize!.Disponível em https://www.politize.com.br/populacao-mestrado_emcarceraria-brasileira-perfil/ Acesso em 20 de janeiro de 2021.

MONTEIRO, Luciano Araújo. Identificação de estereótipos contidos na obra: Casa grande e senzala e na coleção de obras didáticas que compõem o projeto Araribá História. Texto apresentado no 10º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, em ambiente virtual (UNIFESP e UNESP), de 11 a 13 de maio de 2021. Anais completos do evento disponíveis em <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/> Acesso em 09 de fevereiro de 2022.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. O Jeca e a cozinheira: Raça e racismo em Monteiro Lobato. Revista de Sociologia e Política, nº 8. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

MORAES, Marilei Schackow, CUNHA, Silmara dos Santos da VOIGT, Jane Mery Richter. Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC? Anais do V Colóquio Luso-Brasileiro de Educação. Joinville, 2019.

MOREIRA, Kênia Hilda. Povo brasileiro nos livros didáticos de História republicanos: 1889-1950. História Revista. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, v. 17, n. 1, p. 53-71, jan./jun. 2012.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. Tese de doutorado. Orientador: Prof.^a Doutora Mirian Jorge Warde PUC. 1997. São Paulo.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Editora Autêntica: 2006.

NASCIMENTO, Elzi, QUINTA, Elzita Melo. Banzo, tronco e senzala. Harbra editora. São Paulo, 1999.

NASCIMENTO, Maria Tereza Gomes. Teoria das Competências de Phillip Perrenoud e Prática Docente no Ensino Superior em uma Instituição Pública: Elementos para estudo de caso. Web artigos. 2012, acesso em 23 de outubro de 2016.

NASCIMENTO JUNIOR, Raimundo Nonato. Educação e diversidade étnico-racial. Dissertação de mestrado apresentada à PUC-GO. Orientação: Prof. Dr. José Maria Baldino. Goiânia, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4032/2/RAIMUNDO%20NONATO%20NASCIMENTO%20JUNIOR.pdf> Acesso em: 24 de abril de 2022.

NINA RODRIGUES, Raymundo. As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil. Edição fac-símile. Centro Edelstein de Pesquisa Social. Rio de Janeiro, 2011.

NOBRE, Egiacy dos Santos Saboya. Ideologia, trabalho e educação: Uma análise dos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado apresentada

na UFC. Orientação: Profa. Dra. Sandra Cordeiro Felismino. Ceará, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3105/1/2009_Dis_ESSNOBRE.pdf Acesso em: 22 de abril de 2022.

NOVO, Benigno Nuñez. A educação prisional no Brasil. Blog Brasil Escola. Disponível em <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-educacao-prisional-no-brasil.htm>. Acesso em 12 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, Andréa dos Santos. A Fundação Casa e o trabalho educativo escolar. Orientador: Prof. Dr. Jair Militão da Silva. Dissertação de mestrado. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar em revista n.º 29. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.

OLIVEIRA, Leandra Salustiana da Silva; ARAÚJO, Elson Luiz de. A educação escolar nas prisões: um olhar a partir dos direitos humanos. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 177-191, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 09 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA VIANNA. Populações meridionais do Brasil. Edições do Senado Federal, vol. 27. Brasília, 2005.

_____. A evolução do povo brasileiro. Cia. Editora Nacional. Porto Alegre, 1938.

OSORIO, Rafael Guerreiro. A desigualdade racial da pobreza no Brasil. IPEA. Brasília, 2019.

PAGNI, Pedro Ângelo. Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico. Editora UNIJUI. Ijuí, 2000.

PAIVA Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. 4ª ed. Edições Loyola. São Paulo, 1987.

PASSOS, Joana Celia dos. As práticas educativas do movimento negro e a educação de jovens e adultos. In Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Col. Educação para Todos. ORGANIZAÇÃO: Departamento de Educação de Jovens e Adultos/Secad e Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil – RAAAB. UNESCO/MEC. Brasília, 2005.

PASSOS, Joana Celia dos. Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública / Tese de Doutorado. Joana Célia dos Passos; orientadora, Vânia Beatriz Monteiro da Silva. - Florianópolis, SC, 2010.

PAULA, Cláudia Regina de, OLIVEIRA, Marcia Cristina de. Educação de Jovens e Adultos: A educação ao longo da vida. Editora IBPEX. Curitiba, 2011.

PELED-ELHANAN, Nurit. Ideologia e propaganda na Educação: a Palestina nos livros didáticos israelenses. Editora Unifesp, São Paulo, 2019.

PEREIRA, André Henrique Boazejewski. SOUZA, Leandro Antônio de. A BNCC e os impactos dos itinerários formativos para a EJA. Cadernos Intersaberes – UNINTER, v. 9, n. 23. Curitiba, 2020

PEREIRA, Danielle Krislaine. A disciplina de História e os anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre as representações identitárias in BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton [orgs.] Por um outro amanhã: apontamentos sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. Ebook. Disponível em: www.revistasobreontens.blogspot.com.br Acesso em 23 de novembro de 2020.

PEREZ, Luana Castro Alves. "Analfabetismo funcional"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>. Acesso em 30 de outubro de 2020.

PIOLLI, Evaldo. Mercantilização da Educação, a reforma trabalhista e os professores: o que vem por aí. In O golpe de 2016 e a Educação no Brasil. KRAWCZYK, Nora, LOMBRADI, José Claudinei (org). Editora Navegando, Uberlândia, 2018.

PIRES, Iracy Barbosa. A construção de uma identidade: representações do negro no livro didático de história de 1930 a 2005. Dissertação de mestrado em História Cultural apresentada junto à Universidade Católica de Goiás. Orientador: Prof. Dr. Eduardo de Gusmão Quadros. Goiânia, 2009.

PONTES, Carlos Gildemar. Crítica da razão mestiça: hibridização e desordem na formação da identidade brasileira. Acauã edições, Fortaleza, 2021.

PRADO JUNIOR, Caio. História Econômica do Brasil. 29.^a ed. Brasiliense. São Paulo, 1983.

PRATES, Ana Maria Rosa. Inclusão e implementação da educação das relações étnicoraciais no ensino médio – EJA. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 25, n. 1,

jan./jun. 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303960319.pdf> Acesso em 17 de março de 2022.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. Revista Estudos avançados. 18 (50). USP. São Paulo, 2004.

QUERINO, Ana Carolina et al. Gênero, raça e educação no Brasil contemporâneo: desafios para a igualdade in BONETTI, Alinne e ABREU, Maria Aparecida (Org) Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil. Ipea. Brasília, 2011.

REIS, José Carlos. As identidades do Brasil 21: de Calmon a Bonfim. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2006. Acessível em: As Identidades do Brasil 2: de Calmon a Bomfim: de Calmon a Bomfim - Jose Carlos Reis - Google Livros Acesso em 25 de janeiro de 2022.

RENK, Valquíria Elita. O estado e as políticas de branqueamento da população nas escolas, nas primeiras décadas do século XX, no Paraná. Revista Acta Scientiarum Education. Vol. 36, n. 2. Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014.

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro, 2ª Edição. Companhia das Letras. São Paulo, 1995.

RIBEIRO, Rodrigo de Oliveira. Literatura e racismo: uma análise sobre Monteiro Lobato e sua obra. Revista eletrônica Consultor Jurídico. Edição de 12/12/2015 <https://www.conjur.com.br/2015-dez-12/literatura-racismo-analise-monteiro-lobato-obra>. Acesso em 07 de novembro de 2021.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Acesso em 27 de outubro de 2016.

RINCÓN, Ana Ismenia Hernández de. Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico. Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales. v.12 n.12 Mérida dic. 2007. Acesso em 25 de outubro de 2016.

ROCHA, Simone. Educação eugênica na Constituição brasileira de 1934. Revista XAMPED. Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf Acesso em 25 de abril de 2022.

RODRIGUES, Solange Alves de Souza. Raça e extensão universitária: O programa integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de mestrado apresentada junto à UFRJ. Orientação: Profa. Dra. Maria Alice Rezende Gonçalves. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10058/1/Dissertacao%20Solange%20Alves%20de%20Souza%20Rodrigues.pdf> Acesso em: 22 de abril de 2022.

RODRIGUES, Marcela Franzen. Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: Uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*. v. 15, n. 3. Rio de Janeiro, 2015.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *As Raças humanas e responsabilidade penal no Brasil*. Editora Guanabara. Rio de Janeiro, 1894.

RODRIGUES, Marilda Merência, CAVALHEIRO, Jéssica Vanessa. CONFINTEA VI e as políticas de educação para jovens e adultos em Santa Catarina. *Revista PerCursos*, 16, n. 31, maio/ago. 2015. Florianópolis, 2015.

RODRIGUES, Tatiane Consentino, ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Revista Educação e pesquisa* vol. 39 n.º 1. EdUSP. São PAULO, 2013.

ROSENBERG, Fulvia et ali. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Revista Educação e Pesquisa*. vol.29 no.1 São Paulo Jan./June 2003

ROUSSEFF, Dilma. Discurso de posse na Presidência da República Federativa do Brasil. <https://www.youtube.com/watch?v=J2GGw9nOoTA>. 2011. – Acesso em 23/setembro/2020.

RUSSO, Ralph Franco Mattos. Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de história, pós implementação da lei 10639/03. Dissertação de mestrado em Educação. Orientação: Dra. Monique Franco. Universidade do estado do Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Diana Viturino, SANTOS, Josimari Viturino. Um olhar à história da educação dos negros no Brasil: demandas que impulsionaram a formulação de políticas de ações afirmativas para acesso ao ensino superior. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” São Cristóvão Sergipe 2012 Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_01/PDF/7.pdf acesso em 21 de abril de 2020.

SANTOS, Geovânia Lucia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. *Revista Brasileira de Educação*. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a09.pdf. 2003, acesso em 03 jun. 2009.

_____. Educação Superior ainda que tardia: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA. /Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais; orientador, Prof. Dr. Leônicio José Gomes Soares. Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, Deyse Queirós, SANTOS, Denise Queirós, SOUZA FILHO, Alcides Alves de. A educação freireana na contemporaneidade: um estudo do currículo na EJA à luz da BNCC. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Bom Jesus da Lapa, 2020.

SANTOS, Janete Fernandes Suzart da Silva. Necroeducação: racismo, juventude e enfrentamento na escola pública em Salvador. Tese de doutorado apresentada à UFBA. Orientação: Profa. Dra. Jamile Borges. Salvador, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34910/1/Tese_Janete_final_-_Reviso_aps_defesa_14092021_completa_-_PUBLICAO%20%281%29.pdf Acesso em: 23 de abril de 2022.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: Studio Nobel, 2002.

SANTOS, Pedro de Souza. A história da África e cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos. Tese de doutorado apresentada junto à USP. Orientação: Prof. Dr. Nelson Schapochnick. São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122018-135221/publico/PEDRO_DE_SOUZA_SANTOS_rev.pdf Acesso em: 23 de abril de 2022.

SECADI/MEC. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. <http://inovaeja.mec.gov.br/documento-base.pdf>. Acesso em 01 de março de 2018.

SHMIDIT, Sara. Os primeiros livros didáticos. Pesquisa Fapesp. 2021. Acessível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/os-primeiros-livros-didaticos/> Acesso em 17 de janeiro de 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO - SEDUC. SP Faz escola – Caderno do Aluno. Vols. 1, 2 e 3. Coordenadoria Pedagógica SEDUC, São Paulo, 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO - SEDUC. Currículo Paulista Etapa Ensino Médio. EFAPE, São Paulo, 2020. Disponível

em:http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf Acesso em 27 de fevereiro de 2022.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (SDECT). Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Mundo do Trabalho: Geografia, História e Trabalho: 6o ano /1o termo do Ensino Fundamental. São Paulo, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO – SEMERP. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/> Acesso em 22 de fevereiro de 2022. SCHAFF, Adam. História e verdade. Martins Fontes. São Paulo, 1983.

SILVA, Ana Celia da. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou? Editora Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

SILVA, Cássio Júnio Ferreira, SANTOS, Luan Moraes dos. Desafios à aplicação da lei 11645/08 na Educação Básica in BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton [orgs.] Por um outro amanhã: apontamentos sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. Ebook. Disponível em: www.revistasobreontens.blogspot.com.br. Acesso em 25 de novembro de 2020.

SILVA, Edimar, SOUZA, José Wagner de Melo Costa. Tempo de Aprender. Edição em 4 vols. IBEP, São Paulo, 2009.

_____. Tempo de Aprender. Vol. único. IBEP, São Paulo, 2013.

SILVA, H. F. P. da, MARTINS, Eduardo. As imagens do negro no livro didático de história. Revista Pitágoras – ISSN 2178-8243, Nova Andradina/MS, v. 1, n. 1 ago/dez 2011.

SILVA, Jerry Adrini da, OLIVEIRA, Heli Sabino de. O mundo do trabalho e os/as educandos/as da educação de jovens e adultos-EJA: “é possível ter segurança nesse emaranhado de formas de viver?” Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 143-161, Jan.-Jun. 2013

SILVA, Marcia Alves da Silva, PINHEIRO, Renata Kabck. A interseccionalidade de gênero, raça e classe em livros didáticos de EJA. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 28, n. 54, p. 43-58, jan./abr. 2019

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil, in Fonseca, Marcus Vinícius et alii (Org.) Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Mazza Editores. Belo Horizonte, 2011a.

_____ e Gonçalves, Luiz Alberto de Oliveira. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2000 Nº 15. ANPEd. Rio de Janeiro, 2000.

SILVA, Natalino Neves da. Juventude negra na EJA: o direito à diferença. Mazza Edições. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Priscila Elizabete da. Um projeto civilizatório e regenerador: análise sobre raça no projeto da Universidade de São Paulo (1900 – 1940). Tese de doutorado em Educação. Orientadora: Professora doutora Maria Cecília Cortez Christiano de Souza. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Renata Modonado da. A trajetória do Programa Telecurso e o monopólio das Organizações Globo no âmbito do tele ensino no Brasil. Revista InterMeio. Programa de Pós-graduação em Educação. Campo Grande. Vol. 19, n.º 38, jul/dez 2013.

SILVA, Ribeiro Edilson. O ornitorrinco escolar e o ofuscamento indígena in BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton [orgs.] Por um outro amanhã: apontamentos sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. Ebook. Disponível em: www.revistasobreontens.blogspot.com.br Acesso em 23 de novembro de 2020.

SILVA, Virgínia de Oliveira. Blog Política da Educação da UFPB, edição de 20 de março de 2020. Disponível em: <https://politicadaeducacao.blogspot.com/2020/03/a-politica-educacional-no-primeiro.html>. Acesso em 14 de setembro de 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto, TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre relações raciais no Brasil contemporâneo? Revista Educação e Sociedade, v. 33 n.º 120, jul. a set. 2012. Unicamp. Campinas, 2012.

SOBRINHO, Wanderley Preite. Homens são 85% dos moradores de rua em SP; 70% são negros e há 386 trans. Portal UOL. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimasnoticias/2020/01/31/homens-sao-85-dos-moradores-de-rua-em-sp-70-e-negra-e-ha-386-trans.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 24 de novembro de 2020.

SODRÉ, Muniz. Claros e escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil. Vozes. Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, Ana Inês (Org.). Paulo Freire, vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

SOUZA, Antonio José de, RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Mãe África desfigurada: considerações acerca da docência e as questões étnico-raciais in BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton (orgs.) Por um outro amanhã: apontamentos sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. Ebook. Disponível em: www.revistasobreontens.blogspot.com.br. Acesso em 24 de novembro de 2021.

SOUZA, Filipe Marcel Brito. Eugenia negativa no Brasil: Renato Kehl e suas lições de eugenia. Trabalho de Conclusão de Curso. História. Orientação Prof. Dra. Karina Kosicki Bellotti. Universidade Federal do Paraná, 2013.

SOUZA, Guilherme Nogueira de. A lei 10639/03 e o livro didático: analisando o PNLD 2018 para o ensino de sociologia. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA6_ID689_14082019110535.pdf. Acesso em 14 de fevereiro de 2022.

SOUZA, Sérgio Luiz de. (Re)Vivências negras: entre batuques, bailados e devoções. Edição do autor. Ribeirão Preto, 2007.

SOUZA, Thyago Ruzemberg Gonzaga de. De Nina Rodrigues a Arthur Ramos: a reinvenção De Palmares nos “estudos do negro”. Revista Temporalidades. Vol. 5, n.º 2. UFMG. Belo Horizonte, maio/abril 2013a.

TABA, Hilda. Elaboración Del currículo. Editorial Troquel S.A. 1974, Buenos Aires.

TAKEUCHI, Márcia Regina. Análise material de livros didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. Dissertação em educação. Orientação: Kasumi Munakata. PUC. São Paulo, 2005.

TAMANO, Luana Tieko Omena. O Pensamento e Atuação de Arthur Ramos Frente ao Racismo nos Décênios de 1930 e 1940. Revista Crítica Histórica vol. 4 n.º 8 Dossiê História, Estado, Relações de Poder e Movimentos Sociais. São Paulo, 2013.

_____. Manter normal a criança normal e normalizar a desajustada: Arthur Ramos e o serviço de ortofrenia e higiene mental 1934 - 1939. Tese de doutorado em História. Orientação: Prof. Dr. Gildo Magalhães dos Santos. USP, São Paulo, 2018.

TEBALDI, Evelin Louise Pavan Ribeiro, LEMES, Sebastião de Souza. Análise do ensino remoto emergencial numa microrregião do interior paulista. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2861-2885, set./dez. 2021. e-ISSN: 1519-9029 DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.15361>. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15361/12135> Acesso em 05 de março de 2022.

THEODORO, Mário (org). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. IPEA. Brasília, 2008.

TREVISAN, Anderson Ricardo. Arte, memória e sociedade: Jean-Baptiste Debret e sua (re)descoberta na primeira metade do século XX no Brasil. Revista Resgate - vol. XX, Nº 23 - jan./jun. 2012. USP, São Paulo, 2012.

Trinta anos da Constituição. Câmara dos deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos/html5/constituente/index.html> Acesso em 27 de maio de 2021.

UNESCO. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO. 2010.

_____. Declaração de Incheon. Fórum mundial de Educação. Incheon, 2015.

_____. Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. Institute for Lifelong Learning. Hamburgo, 2016.

VALVERDE, Danielle Oliveira e STOCCO, Lauro, Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação Danielle in BONETTI, Alinne e ABREU, Maria Aparecida (Org) Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil. Ipea. Brasília, 2011.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. História geral do Brazil antes da sua separação e independência de Portugal. Em casa de E. e H. Laemmert. 2.^a Edição. Rio de Janeiro, 1877.

VASQUEZ, Elaine Leal. Sociedade cativa. Entre a cultura escolar e a cultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária. Orientação: Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrosio. Dissertação de mestrado. PUC – Pontifícia Universidade Católica – SP. São Paulo, 2008.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A construção da memória da cultura escolar prisional. Congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades. Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de setembro de 2012, ISSN 2316-266X. disponível em

<http://www.aninter.com.br/ANAIIS%20I%20CONITER/GT18%20Acesso%20%85%20justi%87a,%20direitos%20humanos%20e%20cidadania/A%20CONSTRU%80%C7O%20DA%20MEM%00RIA%20DA%20CULTURA%20ESCOLAR%20PRISIONAL%20-%20Trabalho%20completo.pdf> acesso em 06 de janeiro de 2021.

VIEIRA, Eudésia. Pontos de História do Brasil. Departamento de Publicidade. João Pessoa, 1950.

XAVIER, Maria Elizabete, RIBEIRO, Maria Luiza, NORONHA, Olinda Maria. História da educação: a escola no Brasil. FTD. São Paulo, 1994.