



Multiculturalismo e identidade de professores e estudantes da EJA: reflexões sobre o cotidiano da escola

Sidney Leopoldino da Mata*

Este artigo é parte integrante da pesquisa de mestrado intitulada “*Ensinar e aprender História: um estudo com estudantes e professores da EJA nas escolas públicas da cidade de Ituiutaba-MG, Brasil (2015)*”, investigação que se encontra em desenvolvimento dentro do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Nosso objetivo aqui é apresentar algumas reflexões sobre aspectos multiculturais e identitários de professores e estudantes observados no espaço escolar, onde se desenvolve a modalidade EJA na cidade de Ituiutaba, MG, Brasil. Destacamos que conhecer esses sujeitos pelo viés multicultural tornou-se imperativo para a pesquisa, na medida em que, nos deparamos com um cenário diverso, e imbricado com a maneira de ser dos estudantes e professores, nas múltiplas relações que estabelecem, com a cidade e o mundo que se configura ao seu entorno. Dentre os procedimentos utilizados para coleta de dados, destacamos as observações feitas em sala de aula. Segundo Vianna 2007, “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas de educação”. Visando captar sentidos e significados acerca dos conhecimentos históricos advindos do contexto sociocultural dos estudantes da EJA, valemo-nos da técnica de Grupo Focal. Segundo Gatti (2005), “a metodologia difere das entrevistas individuais, por propiciar observação diferenciada das múltiplas reações dos participantes”. Outra importante ferramenta utilizada em nossa pesquisa foi a aplicação de 80 questionários junto aos estudantes, a partir dos quais, buscamos conhecer aspectos de suas relações com a EJA, com a escola e com a cidade onde vivem. Nessa perspectiva, apoiamos-nos em Gil (1999), para buscar conhecer “opiniões, crenças, sentimentos, situações vivenciadas”. Apoiados em Portelli (1997), nos valemos de entrevistas semiestruturadas, objetivando



acessar o acervo de saberes dos professores da modalidade e ainda, conhecer suas trajetórias e experiências no segmento educacional.

Motivados por questionamentos advindos do cenário investigado, também buscamos uma aproximação com as identidades dos estudantes da EJA, com o intuito de realçar suas singularidades e especificidades sociais, de forma a aproximá-las das práticas pedagógicas, no contexto do ensino de História, bem como, contribuir para reflexões acerca das políticas públicas que envolvam a formação de jovens e adultos, não só na cidade de Ituiutaba, mas, no cenário nacional.

Ensejamos que ao investigar a Educação de Jovens e Adultos, mais do que tematizar a diversidade cultural nas aulas e propostas pedagógicas, precisamos considerar que essa diversidade cultural, se expressa de formas variadas, motivo pelo qual optamos por trabalhar com o aporte teórico de Candau (2002), McLaren (1997, 2000), Sacristan (1995), Arroyo (2005), além de outros.

Contexto legal da EJA no século XXI

Revisando a trajetória do ensino de jovens e adultos no Brasil, apuramos que a modalidade, chegou ao século XXI, alicerçada por diversos instrumentos legais importantes, que asseguram gratuidade, aqueles que foram desprovidos do acesso a educação formal na idade considerada própria. Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988, estabelece o direito à Educação de Jovens e Adultos, quando propõe no artigo 208, que o dever do Estado para com a Educação, será efetivado mediante garantia de Ensino Fundamental, em caráter obrigatório.

A LDB de 1996 estabelece Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos na Seção V, artigo 37, onde se define que a modalidade EJA, será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. No ano de 2000, deu-se a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que regulamenta e normatiza esta modalidade de ensino no Brasil, por meio do Parecer nº 11/00 – CEB/CNE. Já a Resolução nº 01/00 institui, no âmbito Federal, o Programa Nacional de Integração da Educação



Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Recentemente foi sancionado pelo executivo, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que incorporou três metas importantes para o segmento da EJA, São elas, a Meta 8 (equalização dos anos de estudo da população entre 15 e 29 anos), Meta 9 (universalização da alfabetização e redução do analfabetismo funcional) e Meta 10 (articulação da EJA com a educação profissional).

Considerando as bases legais destacadas, e as mudanças no contexto político, econômico, social e cultural em curso no país, entendemos ser pertinente questionar qual o papel da escola que oferece a modalidade EJA no curso do século XXI: seria preparar os indivíduos apenas para o mundo do trabalho, ou, permitir o acesso destes, ao desenvolvimento de saberes e competências necessárias, para inserção no mundo, como cidadãos críticos e participativos? Acreditamos que uma resposta factível, seja vislumbrar a EJA, como instrumento de inclusão social e de inserção no mercado de trabalho. Permitimo-nos pensar, que essas ações, conduzidas de forma paritária podem permitir a esse segmento da educação brasileira, a muito marginalizado, a possibilidade de uma real contribuição para a tão almejada construção da cidadania.

Partimos do princípio de que se o postulado legal está relativamente consolidado, e, é chegada a hora da Educação de Jovens e Adultos, deixar de ser tratada como segmento repositório da educação, ou mesmo, como um mero corte etário empobrecido da sociedade brasileira. Ensejamos para que isso ocorra, faz-se necessário, que a EJA passe a ser caracterizada pela rica bagagem sociocultural empírica da qual é detentora. É o que sugere Fonseca, apud Oliveira (1999),

[...] ainda que a designação ‘Educação de Jovens e Adultos’ nos remeta a uma caracterização da modalidade pela idade dos alunos a que atende, o grande traço definidor da EJA é a caracterização sociocultural de seu público, no seio da qual se deve entender este corte etário que se apresenta na expressão que a nomeia (p.15)

Lançar um olhar diferenciado sobre este segmento da educação, permite-nos perceber estes estudantes, como público heterogêneo, detentor de uma cultura histórica própria, que exige do ser docente deste segmento, um posicionamento diferenciado, que o distancie da postura de mero transmissor de informações, e, aproxime-o de um estilo inovador, condizente com as expectativas desses estudantes, ou seja, conhecer o perfil, o



cenário multicultural e as identidades dos estudantes que frequentam as turmas da EJA passa ser requisito indispensável, para que possamos avançar nesse processo.

As diferenças culturais na EJA

Pensamos que, Peter McLaren seja uma referência fundamental para discutir o multiculturalismo. Apesar de seus estudos contemplarem o contexto estadunidense, nos servem de base para evidenciar algumas posições multiculturalistas presentes no segmento da EJA. Em sua obra *Multiculturalismo Crítico* (1997), o autor pensa o multiculturalismo, pelo viés crítico e de resistência nos quais, as questões relativas à diferença são concebidas como determinadas pelos processos históricos, pelas mentalidades e ideologias, pelas relações de poder e mobilizam processos políticos e sociais. Este enfoque se recusa a entender a cultura como não-conflitiva, harmoniosa ou consensual. Por isso, a diversidade só adquire significado quando está inserida numa política de crítica comprometida com a justiça e a transformação social, razão pela qual julgamos pertinente seu amparo na busca por conhecer a identidade dos estudantes da EJA em meio a sua diversidade cultural. Nessa perspectiva o conceito de diversidade essencializa, naturaliza as diferenças, enquanto o conceito de diferença permite problematizar a historicidade das diferenças.

Para Candau, autora brasileira também importante na discussão do multiculturalismo, a educação está intimamente ligada à cultura,

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. (CANDAU & MOREIRA, 2003, p.159.)

Para Candau (2002) pensar a educação escolarizada a partir da perspectiva cultural é um dos maiores desafios da atualidade e consiste em buscar modalidades de práticas pedagógicas que possibilitem a convergência de dois movimentos contraditórios em curso: de um lado a afirmação de um processo de globalização, tanto



em termos econômicos como culturais de maneira cada vez mais irreversível; de outro, as explosões, no plano mundial, de movimentos identitários sejam eles de cunho nacionalista e/ou étnico-culturais.

A autora também destaca que estamos vivendo um momento de estranhamento e de confronto intenso nas relações estabelecidas entre educação e cultura. A escola apresenta, em geral, um caráter padronizador, homogeneizador e monocultural, dificultando a construção de práticas educativas que contemplem as diferenças e o pluralismo cultural evidentes hoje na sociedade. Também Sacristán (1995), afirma que a escola é um mecanismo de normatização e que os padrões de funcionamento da escolarização tendem à homogeneização.

Trazendo os conceitos dos autores mencionados para o campo prático de nossa pesquisa, podemos dialogar com as observações de sala aula no segmento do Ensino Médio da EJA da cidade de Ituiutaba, que nos revela um cenário onde, de um lado, concentra-se um grupo cada vez mais heterogêneo de estudantes e do outro, o grupo de professores (as) de História e demais disciplinas, com enormes dificuldades em reconhecer as diferenças entre esses sujeitos e, por conseguinte, buscar meios de elaborar práticas pedagógicas contextualizadas que possibilite o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e educandas e os conteúdos escolares para a organização de um currículo adequado a estes grupos sociais. Essas dificuldades são anunciadas por Arroyo (1996),

Apesar dos avanços que tivemos no reconhecimento da diversidade presente na nossa sociedade e em nossas escolas e da diversidade nos processos de construção e apreensão do conhecimento, nosso comportamento continua linear. Não fomos preparados para tratar profissionalmente essa diversidade nem para entendê-la. Falta-nos uma leitura teórica do peso da diversidade sócio-cultural nos processos de aprendizagem. (...) O que já está sendo feito para incorporar essa diversidade em nossas propostas pedagógicas? O que está sendo inovado nas escolas para darem conta dessa diversidade? (ARROYO, 1996, p. 43)

É fato que a pluralidade cultural está presente como tema transversal nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, desde 1997, como proposta educacional do Ministério de Educação Nacional (MEC). Mais recentemente foram editados novos documentos oficiais que deveriam estar sendo trabalhados nas escolas e, por



conseguinte no segmento da EJA. Em 2004 e 2008 respectivamente entraram em vigor as Leis 10.639/03¹ e 11.645/08² que foram incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, gerando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e indígena nas escolas de todo o país. Ensejamos que estas políticas públicas passaram então a compor o Tema Transversal Pluralidade Cultural, devendo ser tratadas no âmbito do currículo formal, por fazerem parte de ações que pressupõem a constituição plural da sociedade brasileira. Sendo assim, a depender do modo de sua apropriação pela escola, podem favorecer, na prática, a vivência de relações, manifestadamente, mais comprometidas com a humanização, via aceitação e reconhecimento à diversidade sociocultural.

Apesar desses avanços na legislação, o que percebemos em nossas observações em sala de aula, é que os temas em epígrafe, tem sido pouco, ou nada explorados na modalidade EJA. Consideramos que, mais do que tematizar a diversidade cultural nas aulas e propostas pedagógicas, é preciso considerar que a diversidade cultural se expressa de formas variadas, fatores que talvez gerem um grau de dificuldade maior para os professores desse segmento.

Vóvio faz referência a algumas formas de expressão da diversidade cultural desse alunado: “se expressam, nos significados que atribuem ao processo de aprendizagem, no modo como no modo como percebem a si mesmos e aos outros, nos interesses que possuem, nas questões que afetam sua vida e no modo como se posicionam socialmente, entre outros.” (VÓVIO, 2007, p. 84)

Para autora, pessoas jovens e adultas são portadoras de cultura e produzem cultura, o que exige, por um lado, identificar os conhecimentos, os valores, as representações, as expectativas e habilidades que possuem, e por outro, investigar as situações que vivenciam e como participam delas, o contexto em que estão inseridas e as atividades a que se dedicam. Implica então, em reconhecer que jovens e adultos possuem patrimônios culturais relacionados às suas biografias, aos grupos sociais a que pertencem, ao contexto em que vivem, entre outros aspectos. Sendo assim, essa cultura escolar tende a não reconhecer os sujeitos históricos que compõem as turmas da



EJA na sua condição de demandatários de direitos, inclua-se aí, o direito à educação como parte deles.

Para Arroyo (2005), isso significa que além de serem estudantes evadidos(as) ou excluídos(as) da escola, essas pessoas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Haddad (2007) acrescenta que além dessa trajetória de carências, há uma trajetória de conquista e luta que faz parte do cotidiano desses sujeitos e que determina as razões históricas da construção das sociedades onde vivem. Nessa perspectiva existem autores como Andrade (2001), que consideram que toda essa reflexão da relação entre educação escolar e diversidade cultural é relativamente nova e tem se dado muito mais no âmbito da produção teórica do que das práticas pedagógicas propriamente ditas. Na concepção de Perez Gómez (2000), “compreender a escola como um espaço de cruzamento de culturas focalizando concepções de identidade e diferença que possam orientar o tratamento dessa temática é muito importante na construção de uma prática pedagógica, numa perspectiva multicultural crítica, focada na interculturalidade”. Pensamos que a partir destas constatações, torna-se necessário também, compreender a construção da identidade dos(as) estudantes da EJA, a partir do conceito de “identidades híbridas” de Hall (2005).

A identidade dos estudantes da EJA

Constatada a necessidade de reconhecer as identidades dos(as) estudantes da EJA para a construção de uma prática pedagógica multicultural, apoiamo-nos nos estudos de Stuart Hall (2005), que aponta três concepções de construção de identidades, a saber: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno, com a qual analisaremos a identidade dos educandos desse segmento, que frequentam as escolas públicas estaduais de Ituiutaba.

Na visão de sujeito pós-moderno, analisada por Hall (2005), o sujeito não apresenta uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel” que “é formada e transformada continuamente em relação às formas



pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, não biologicamente” (HALL, 2005, p. 13). Neste sentido, para cada momento de nossas vidas, assumimos identidades diferentes, tornando-nos sujeitos fragmentados, compostos de várias identidades, com contradições ou aspectos não resolvidos, nestas identidades.

Partindo das idéias de Hall (2005), “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2005, p.48). Nesta perspectiva, visualizar os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na sua pluralidade e no dinamismo da construção de suas identidades, múltiplas, plurais e historicamente situadas, permite irmos além de propostas de educação engessadas, levando em conta, ao contrário, a construção destas identidades nos currículos e práticas pedagógicas, nesta modalidade de ensino.

Para que essa lógica se faça presente no contexto das salas de aula da EJA, torna-se imprescindível, que a categoria docente e coordenadores pedagógicos da modalidade, estejam conscientes de que assumimos identidades diferentes, em diferentes momentos, daí, advém o conceito de não termos uma única identidade, e estarmos em contínua construção identitária. Também, implica considerarmos, no caso de jovens e adultos, que as identidades híbridas dos mesmos, que mesclam raça, classe social, gênero, histórias de vida e outros marcadores, sejam consideradas como parte constituinte da diversidade cultural, presente nas salas de aula.

Hall (2005) aponta que a hibridização refere-se às formações de identidades que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, como as de pessoas que convivem diariamente com novas culturas e apreendem traços das mesmas, tomando o cuidado de não serem abduzidas, plenamente, por essas novas culturas. Afirma, ainda que, mesmo trazendo traços particulares das culturas primeiras, sofrerão influências de outras tantas culturas, passando a serem “uma” e, ao mesmo tempo, “várias” - as chamadas “culturas híbridas”, que darão origem às identidades híbridas ou ao “hibridismo”, designado por Hall como “dupla consciência” (2005, p.91).

Ainda em relação à formação de identidades híbridas, Moreira, define o termo “hibridização” como “um modo de produção cultural, um processo em que distintos



discursos são mobilizados, selecionados, incorporados, misturados e traduzidos para um dado ambiente.” (MOREIRA, 2001, p.77). Segundo o autor, é neste momento que os marcadores originais dos discursos tendem a ser apagados e abandonados. No caso da Educação de Jovens e Adultos, tais considerações são retomadas por Canen (2002) nos seguintes termos,

Perceber as identidades (de alfabetizadores e alfabetizandos) como construções, provisórias e híbridas, bem como entender o currículo como seleção cultural que participa na construção e no silenciamento de identidades culturais marginalizadas do poder, fazem parte da visão multicultural crítica sobre a educação e a alfabetização. Implica ver os alfabetizandos como sujeitos produtores de cultura, inseridos em condicionantes plurais que constroem suas identidades, também elas, plurais. (p.65.)

Nesta perspectiva, coadunamos com os autores apresentados, para defender que não existe uma identidade permanente, “pois somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.” (HALL, 2005, p.13)

Considerações finais

Nossos estudos até então realizados, nos levam a compreender que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), objetiva mais que ensinar, educar, o que nos faz lembrar das concepções de Paulo Freire, que defendia a construção, do sujeito crítico, formador e transformador da realidade social, em ações contínuas, o que representa dizer, que a EJA, deve possuir visão global diante do desenvolvimento humano. Sendo assim, defendemos que esses discentes, não devem estar somente voltados ao aprendizado das palavras fora de seu contexto, mas devem compreender o seu próprio papel na sociedade na qual estão inseridos. Nesse sentido, reportamo-nos novamente a Freire (1987), quando este mencionou que, “antes de ensinar uma pessoa a ler as palavras, é preciso ensiná-la a ler o mundo, transformando a realidade como sujeita da própria história”. Assim em sala de aula, os dois lados (professores e alunos) aprenderão juntos e, para que isso aconteça, é necessário que as relações interpessoais sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de expressão.



A investigação, ainda em andamento, sugere que na cidade de Ituiutaba, estamos ainda muito distantes de alcançar esses objetivos. Talvez seja necessária uma renovação não só na forma de pensar e enxergar os estudantes da EJA, mas do próprio quadro de professores que atuam nesse segmento. Essa concepção insere-se no contexto escolar, visto que, para que essas mudanças se edifiquem necessita-se de um quadro docente, que fixe e encoraje práticas de convívio que fortaleçam a relação interpessoal, aplicando uma abordagem multicultural crítica, valorizadora da pluralidade, incorporadora desta diversidade nas práticas curriculares e pedagógicas e imbuindo seu trabalho de uma perspectiva cidadã, voltada a uma escola crítica e emancipadora, estando a sala de aula a serviço, como aponta Freire (1996), da credibilidade no ser humano, enquanto ser transformador e capaz.

Referências bibliográficas:

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *Caderno de textos: 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem – MG*. p. 39-56. Contagem, MG. 2005

ARROYO, Miguel G. Assumir nossa diversidade cultural. *Revista da Educação da AEC*, Brasília, 25 (98): 42-50, jan/mar, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Parecer CEB 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 2000.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/PCN – Pluralidade Cultural* – Brasília: MEC, 1997.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei 5692/71. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1971.

BRASIL. Parecer CEB Nº03/99. Rio de Janeiro: Câmara de Educação Básica / CEB, 1999.



_____. *Parecer CEB Nº11/00.* Câmara de Educação Básica / CEB, 2000.

CANDAU, Vera Maria, (org). *Sociedade, Educação e cultura(s): questões e propostas:* Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria (org.), (2003). *Somos tod@s iguais?* Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e Alfabetização: algumas reflexões, Contrapontos. *Revista de Educação do Vale do Itajaí.* Minas Gerais: ano 2, n. 4, p. 53-67, 2002.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, Nalu; NOBRE, Miria, et all (Orgs). *Gênero e educação.* São Paulo: Coleção Cadernos Sempre Viva, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* – 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia* – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). *Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras.* São Paulo: Global, 2007.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade.* 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação,* n.18, p. 65-81, 2001.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico.* São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário:* pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal.* Poro Alegre: Artmed, 2000.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. *Tecendo por trás dos panos: A mulher brasileira nas relações familiares.* Rio de Janeiro: Rocco, 1994.



**IV Semana de História do Pontal
III Encontro de Ensino de História**

**POLÍTICA, GÊNERO E MÍDIA
na pesquisa e no ensino de História**

Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal
29 de novembro a 02 de dezembro de 2016

ISSN: 2179-5665



SACRISTÁN, Gimeno J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis. Vozes, 1995.

VÓVIO, C. L. *Entre Discursos*: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP: 2007.

* Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: <slmata@ig.com.br>.

¹ A Lei 10.639 foi criada com o objetivo de levar para as salas de aula mais informações sobre a cultura afro-brasileira e africana do que a escravidão negra no Brasil, propondo novas diretrizes para valorizar e ressaltar a presença africana na sociedade, além de ser um instrumento contra a discriminação e o preconceito racial.

² A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena.