



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**JAMILE SANTOS SILVA**

**LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: UM SONHO QUE NÃO SERVE AO SONHADOR.**

Salvador  
2013

**JAMILE SANTOS SILVA**

**LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: UM SONHO QUE NÃO SERVE AO SONHADOR.**

Trabalho apresentado como requisito para obtenção  
do grau de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de  
Educação, Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Profa. Sandra Marinho.

Salvador  
2013

**JAMILE SANTOS SILVA**

**LIVROS DIDÁTICOS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
UM SONHO QUE NÃO SERVE AO SONHADOR.**

Trabalho apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Banca Examinadora**

Sandra Marinho – Orientadora \_\_\_\_\_  
Faculdade de Educação da UFBA.

\_\_\_\_\_  
( )

\_\_\_\_\_  
( )

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é sinal de mais uma vitória em minha vida e eu não poderia deixar de compartilhá-la com pessoas que jamais me abandonaram nesse processo, pessoas que mesmo sem saber me encorajaram a concluí-lo. Assim, dedico essa graça a toda minha família pela fé e confiança depositada em mim, de maneira especial ao meu pai, Almiro, por todas as ligações na beirada da noite para me dizer que tudo ia dar certo; à minha mãe, Janilda, que do seu jeito demonstrou a capacidade de lutar, também, pelos meus ideais; e à minha avó, Maria, que sempre me ensinou a não desistir e jamais deixou de me dedicar a sua atenção.

Dedico, também, a todos os meus amigos e amigas que doaram muito mais do que sentimentos de amizade, foram verdadeiros irmãos. Quero compartilhar de maneira especial com minhas grandes amigas Joice, Caroline, Melina, Luciana, Gabriela, Cintia, Iza, Paula e Jane, que com palavras, gestos, mensagens, ligações me estimularam a continuar. Enfim, dedico a todos os meus amigos que direta ou indiretamente tornaram esse percurso mais fácil.

A Sandra Marinho, minha orientadora, por toda paciência e cuidado, por ter possibilitado uma relação de amizade que com certeza levarei como referência para os próximos possíveis trabalhos.

Por último, mas não menos importante, ao meu namorado Jamilton, por todo amor, paciência e amizade. Por ter perseverado comigo durante todo esse tempo, fazendo desse momento seu, também. Você realmente foi o meu “refúgio”, meu braço direito.

Meus queridos e queridas, essa vitória é nossa!

## AGRADECIMENTOS

“Fundamental é mesmo o amor, é impossível ser feliz sozinho”. As sábias palavras de Tom Jobim me encorajam a render votos sinceros de agradecimentos para algumas das pessoas mais importantes da minha vida, sem as quais chegar até aqui se tornaria mais difícil. Concluindo mais essa etapa, agradeço a todos que me apoiaram durante esse tempo.

Primeiramente, agradeço a Deus, supremo em minha vida e fiel a todas as promessas a mim concebidas. Obrigada, Senhor pela força, perseverança e discernimento. Obrigada pelo dom da vida e pela possibilidade de conquistar mais essa vitória!

A toda minha família, de maneira especial a meu pai, Almiro, que em meio às dificuldades tanto lutou para que esse sonho se tornasse realidade; a minha mãe, Janilda, que venceu seus próprios limites para ver a minha vitória; a minha querida avó, Maria, que nunca desistiu de mim e sempre me apoiou em palavras, gestos e orações; às minhas irmãs, Jadilene e Jacilene que mesmo sem saber me deram força para seguir em frente; e ao meu maior presente, minha linda sobrinha “dindinha”, Júlia, que com seu lindo sorriso, alegria contagiante me deu forças para chegar até aqui.

A todos os meus amigos e amigas pelo carinho, apoio e dedicação que não me faltaram. Obrigada por serem anjos que me levam a alcançar aquilo que muitas vezes parece impossível. Um agradecimento especial a Joice, Caroline, Melina, Luciana, Leila, Gabriela, Cintia, Iza, Paula, Jane e Vitor vocês me mostraram que tudo é mais fácil quando temos amigos que se doam na simplicidade e por amor.

Ao meu namorado, Jamilton, por todo amor, paciência e carinho. Obrigada por ter me aturado, por ter compreendido meus limites, por ter me ensinado dia após dia que existem pessoas com as quais jamais deixaremos de contar.

A Sandra Marinho, um exemplo de dedicação e comprometimento com o ato de educar. Minha orientadora, obrigada por todo aprendizado, pelo cuidado e paciência.

Enfim, agradeço a todos que estiveram comigo nessa jornada, que se tornaram ainda mais especiais. Vocês fazem parte da minha história. Amo vocês!

“Educar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra”.

Rubem Alves.

SILVA, Jamile Santos. *Livros Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: Um sonho que não serve ao sonhador*. 92 f. il. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

## RESUMO

A presente pesquisa visa levantar análises acerca da funcionalidade do livro didático para a Educação de Jovens e Adultos se apresentado de maneira descontextualizada da realidade dos educandos, sujeitos cheios de especificidades e experiências que vão para além do ambiente escolar, bem como promover apreciações acerca da carga ideológica embutida nesse material. Além disso, analisar o quadro atual dos livros didáticos para a EJA, no que tange a elaboração e utilização desse instrumento em sala de aula, visando também coletar dados sobre as concepções que educadores e educandos têm acerca das abordagens feitas por tais recursos. Para tanto, foi necessário um levantamento teórico acerca das propostas que alguns autores, como Vanilda Paiva (2003), Paulo Freire (1967), Bárbara Freitag (1997), Osmar Fávero (2007) e Márcia Takeuchi (2005), abarcam sobre o assunto; selecionou-se duas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, as quais oferecem a EJA, no intuito analisar, a partir de critérios pré-estabelecidos, os livros didáticos, adotados atualmente para o trabalho com essa modalidade de ensino e compreender as concepções que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, têm em relação a esses materiais, no que se refere à sua aplicação e abordagens. Foram realizadas a observação participante, a qual colocou o investigador de frente com o contexto no qual está inserido o objeto de estudo e entrevistas abertas com quatro professores (dois de cada instituição) e sete educandos. Os resultados obtidos revelaram que o livro didático ainda desempenha grande peso na ação educativa e muitas vezes é visto como verdade absoluta. A pesquisa mostrou, ainda, que no geral, os livros analisados ainda se prendem aos padrões atuais de livros didáticos para a EJA, cheios de limitações e incoerências. Se por um lado, ambos os materiais trazem algumas propostas que podem ser consideradas como adequadas para essa modalidade de ensino, por outro abarcam características que deixam muito a desejar e cada vez mais se afastam da realidade desse público, não considerando suas especificidades.

**Palavras-chave:** Livro Didático. EJA – Educação de Jovens e Adultos. Educadores e Educandos. Especificidades. Contextualização à Realidade.

## LISTA DE SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã;
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos;
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil;
CPC	Centros Populares de Cultura;
DCNE	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação;
DNE	Diretrizes Nacionais da Educação;
EJA	Educação de Jovens e Adultos;
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário;
GI	Grupo Interministerial;
INED	Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Econômico Social;
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos;
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MCP	Movimentos de Cultura Popular;
MEB	Movimento de Educação de Base;
MEC	Ministério da Educação;
MNCA	Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização;
MPA	Movimento Popular de Alfabetização
PBA	Programa Brasil Alfabetizado;
PNA	Plano Nacional de Alfabetização;
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania;
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos;
UNB	Universidade de Brasília;
UNE	União Nacional dos Estudantes;
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.



## SUMÁRIO

<b>1.. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2.. BREVE DIÁLOGO SOBRE A HISTORICIDADE DA RELAÇÃO ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>14</b>
2.1. O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE – MEB.....	17
2.2 OS CENTROS POPULARES DE CULTURA – CPCs .....	20
2.3 OS MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR – MCPs.....	23
2.4 O SISTEMA PAULO FREIRE.....	26
2.5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO REGIME MILITAR.....	29
2.6 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DOS ANOS DE 1990 ATÉ OS DIAS ATUAIS.....	34
<b>3.. AS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES E O CARÁTER IDEOLÓGICO DO LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>37</b>
3.1 O LIVRO DIDÁTICO PARA A EJA A PARTIR DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	42
3.2 O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	52
<b>4.. ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUADRO ATUAL E NOVAS PROPOSTAS.....</b>	<b>56</b>
4.1 OS CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DA EJA UTILIZADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS “ENCANTO DO SABER” E “EDUCAR PARA A VIDA”.....	56
4.2 OS RESULTADOS OBTIDOS COM A ANÁLISE.....	60
<b>4.2.1 Análise Pedagógico-Metodológica.....</b>	<b>60</b>
<b>4.2.2 Aspectos de Promoção à Convivência Social e à Valorização da Diversidade Cultural .....</b>	<b>71</b>
4.3 E OS EDUCADORES E EDUCANDOS, O QUE PENSAM SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS QUE CIRCULAM EM SUA ROTINA ESCOLAR?...	75
<b>4.3.1 Os Educadores .....</b>	<b>76</b>

<b>4.3.2 Os Educandos .....</b>	<b>78</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>87</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>89</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Ao pensarmos na EJA - Educação de Jovens e Adultos, voltamos o nosso olhar para sujeitos que, por inúmeros fatores (sociais, culturais e/ou econômicos), não tiveram a oportunidade de frequentar a escola num período considerado regular. Além, é claro, daqueles que tiveram acesso na idade dita como “própria”, mas que apresentam trajetórias de fracasso escolar. Assim, acreditando que “nunca é tarde para recomeçar”, tentam recuperar o “tempo perdido” para retomarem aos tão sonhados bancos escolares.

Quando um jovem ou adulto decide retornar à escola levam consigo várias histórias, experiências, contextos diversos, modos de ser, pensar e agir distintos que marcam a vida de cada um deles e, conseqüentemente, influenciam na forma pela qual é desencadeado o processo de ensino-aprendizagem. Se temos a escola como um espaço social, privilegiado para a diversidade, a interação entre os indivíduos, a socialização de seus saberes de forma mútua, aplicação e valorização de seus conhecimentos, percebendo o mundo que o cerca, essas condicionantes devem ser relevadas, a fim de que o processo educacional não aconteça desvinculado da realidade do sujeito educando.

Analisando esse contexto e me fundamentando numa experiência que tive durante o Estágio II na Escola Municipal Santa Terezinha e em andanças temporárias em outras instituições, bem como nas concepções de alguns teóricos acerca do processo de ensino-aprendizagem para jovens e adultos, me propus a aprofundar meus estudos sobre como alguns livros didáticos, dispostos para a EJA, trabalham a realidade desses sujeitos associando-a aos procedimentos educacionais propostos pela escola.

A princípio, tomando como base apenas o contato que tive com os livros didáticos adotados pela Escola Municipal Santa Terezinha, mas não descartando a possibilidade de apurar realidades diferentes em outras escolas que oferecem a EJA, pude perceber que os enfoques que estes trazem deixam muito a desejar no que tange a integração dos conteúdos trabalhados com o contexto dos educandos fora da escola. Tais materiais denotam a falta de articulação entre o dia-a-dia do jovem ou adulto e o fazer pedagógico na escola, trazendo abordagens totalmente desapropriadas e segregadas dos ensejos desses sujeitos. São livros que por estarem tão distantes do contexto dos educandos trazem propostas, atividades que fogem das suas percepções, que limitam sua capacidade de avançar e não oportunizam, muitas vezes, o estímulo

para que busquem estes cada vez mais se aprimorarem. É aí que o papel do educador é exaltado, no sentido de adotar e adaptar materiais e práticas que se aproximem da realidade desses estudantes.

O fato é que muitos livros ainda se prendem a métodos tradicionais de ensino, se preocupando apenas com o modelo transmissão-reprodução, com o “a, b, c...” mais específico para as crianças, desenvolvendo sempre as mesmas linguagens para ensinar, sem considerar as características particulares do público da EJA. Com isso, embora se tenha o livro como um bom recurso para o ensino de jovens e adultos, este ainda traz em si um caráter infantil, totalmente descontextualizado da EJA.

Essas apreciações deram margem para questionar: Como os livros didáticos estão sendo utilizados na EJA? Qual é a função que o livro assume se apresentado de forma descontextualizada à realidade do público da EJA? Como educadores e educandos (sujeitos do processo educativo) percebem esse material?

Diante disso, proponho neste trabalho: levantar análises acerca da funcionalidade do livro didático, se apresentado com linguagens que estão distantes do contexto dos educandos, estendendo tal critério para apreciações acerca da carga ideológica embutida no livro didático; analisar a abordagem feita por alguns livros didáticos utilizados em outras duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador que oferecem a EJA, levantando, também, a opinião dos sujeitos (educadores e educandos) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no que tange à aplicação e abordagens feitas por esses materiais. Além disso, fazer um levantamento teórico acerca das propostas que alguns autores abarcam sobre o assunto, com o intuito de estabelecer correlações com a prática observada.

Feita a apresentação do tema e dos objetivos que se pretende alcançar, saliento agora as contribuições que a minha pesquisa pode oferecer para a melhor compreensão sobre esta temática na educação de jovens e adultos, visando o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos, a relevância dos seus repertórios de saberes e experiências, bem como melhor adequação no uso dos materiais didáticos nesse processo. Toda e qualquer pesquisa que é desenvolvida na área da educação é capaz de oportunizar a proliferação de novos saberes e propostas que engrandecerão as formas de se pensar o “Ato de Educar” e contribuirão significativamente para a elaboração de novas ferramentas para sua aplicabilidade.

A importância de uma pesquisa está diretamente ligada à veracidade e pertinência desta para um determinado campo social, bem como da consciência que o

investigador adquire em relação à relevância de seus estudos. Nesse sentido, exalto a minha proposta de estudo como uma porta de acesso para a análise, compreensão e reflexão do contexto educacional para jovens e adultos, fincado nos recursos pedagógicos utilizados para sua efetivação, mais especificamente o livro didático. Além disso, ressalto a pertinência da pesquisa para o levantamento de elementos que poderão servir como orientações para a elaboração de um recurso didático mais atualizado e mais próximo da realidade dos alunos. Sem falar que tal proposta se torna ainda mais grandioso por focar seu olhar em um recurso que em muitas pesquisas na área da educação é trabalhado como um elemento coadjuvante e não como centro destas: o livro didático.

Para que essas finalidades se tornem concretas é necessário que tenha definidos os caminhos a serem percorridos. Saber quais caminhos traçar numa pesquisa é de fundamental importância para que esta seja desenvolvida com veracidade e tenha suas etapas de problematização vencidas de forma sistematizada. Dessa forma, cabe agora destacar qual a essência metodológica da presente pesquisa. O supracitado trabalho trouxe como método base a Etnografia, parte constituinte da Pesquisa Qualitativa, a qual trabalha de acordo com a compreensão de fenômenos subjetivos buscando uma análise profunda sobre um determinado assunto, produzindo assim, resultados não mensuráveis, o que extingue o uso de métodos e técnicas estatísticas. Esse método busca, através da descrição, compreender e interpretar situações do cotidiano de determinados grupos sociais, pondo o investigador como ativo e participante dessa realidade.

Para que tais práticas fossem efetivadas, nada mais cabível do que a utilização de técnicas condizentes com suas características. Nesse sentido, o desenvolvimento desta pesquisa foi embasado em técnicas de coleta: a observação participante, a entrevista aberta e a análise de documentos. Julgo tais técnicas como importantes, pois me colocou de frente com o meu objeto de estudo: o livro didático da EJA. Além disso, essas técnicas oportunizaram melhor contato com as salas de aula, onde são desenvolvidas as práticas de ensino-aprendizagem, bem como o contato com os sujeitos (educador e educando) que estão envolvidos neste processo, o que foi de extrema importância para que eu pudesse coletar informações acerca de suas opiniões sobre tal material.

A começar pela observação participante, foi possível não somente inserir-me nesse contexto para analisar e descrever os aspectos mais importantes, mas também

atuar como co-participadora, levantando aspectos que serviram como orientadores no processo de compreensão da problemática aqui representada. Além disso, trazendo as entrevistas abertas tive a oportunidade de estabelecer um diálogo mais direto com educadores e educandos de duas escolas do município de Salvador que oferecem a EJA, com o intuito de saber quais são suas opiniões acerca do material didático utilizado atualmente nessa modalidade, quais as limitações, dificuldades, bem como quais suas expectativas e contribuições para a formulação de um material mais próximo dessa realidade.

Expostos esses primeiros aspectos, torna-se necessário agora descrever a estrutura deste trabalho. Tal pesquisa está dividida em três capítulos, cujos títulos são: respectivamente, Breve diálogo sobre a historicidade da relação entre o livro didático e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil; As diferentes representações e o caráter ideológico do livro didático; e Análise de materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: Quadro atual e novas propostas.

O primeiro capítulo apresenta um apanhado histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil desde a década de 1920 até os dias atuais situando o livro didático nessa história. Assim, são percorridos alguns dos marcos que selaram a educação de jovens e adultos no âmbito das transformações da sociedade brasileira, mostrando em que contexto o livro didático se insere. O segundo capítulo foca nas considerações que caracterizam as diversas representações que o livro didático assume dentro e fora do ambiente escolar, se atendo ao seu caráter ideológico e as correlações que podem ser estabelecidas entre esse recurso e as Tendências Pedagógicas. Além disso, trará alguns enfoques que servirão para a melhor compreensão da problemática precípua desse trabalho. O terceiro capítulo mostrará os resultados da análise de dois livros didáticos, utilizados atualmente em escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador que oferecem a EJA, além de explicar quais as concepções que os educadores e educandos dessas escolas, têm acerca deste material.

## **2. BREVE DIÁLOGO SOBRE A HISTORICIDADE DA RELAÇÃO ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.**

Antes de abordar as questões que são necessárias para o entendimento da relação entre o livro didático e a Educação de Jovens e Adultos, julga-se importante situar este poderoso instrumento educativo na história dessa modalidade de ensino. Há de se considerar que não tem como falar de material didático, mais especificamente o livro didático para a EJA, sem antes percorrer a trajetória histórica que essa modalidade de ensino traçou no âmbito educacional como um todo. Ainda que brevemente, esse capítulo trará alguns dos marcos que selaram a educação de jovens e adultos no âmbito das transformações da sociedade brasileira, mostrando em que contexto o livro didático aparece dentro dessa historiografia.

No Brasil, as tentativas de erradicação<sup>1</sup>, ou pelo menos minimização, dos altos índices de analfabetismo, fez com as ações voltadas para a educação de jovens e adultos fossem ganhando destaques ao longo das transformações sociais e políticas. Meados da década de 1920 já demonstram o forte investimento em campanhas de sustentação ao alfabetismo, por parte de representantes políticos. No entanto, é importante considerar que tais incentivos estavam mais para uma grande “jogada” política do que uma real preocupação com a educação de jovens e adultos, pois na verdade o que se pretendia era ampliar o número de votos, que era um direito apenas dos indivíduos alfabetizados.

A Revolução de 30 do século XX gerou várias transformações políticas e econômicas, as quais deram margem para a implementação de um sistema político de educação elementar no Brasil. Foi a partir daí que uma série de campanhas públicas foi se firmando, tendo em vista a instituição do ensino primário obrigatório para todos na Constituição de 1934, o que de certa forma inclui os jovens e adultos. No entanto, como aponta alguns autores, tais campanhas não tiveram tanta eficácia, pois traziam ideais que “infantilizavam” a educação dos adultos não alfabetizados.

A década de 1940 foi cenário de ilustres avanços na educação de jovens adultos. A autora Vanilda Paiva, que se dedica a analisar os movimentos educacionais

---

<sup>1</sup> Vale destacar que o termo “erradicação”, aqui utilizado acompanha as concepções dispostas na época e não por ser considerado propício para a proposta do presente trabalho. Isso por que, passado algum tempo, o emprego desse termo recebeu fortes críticas por trazer em seu significado uma carga muito grande de preconceito para a EJA, visto que quando se pensava em “erradicar o analfabetismo” colocava este como uma praga, uma epidemia, uma doença maligna que precisava ser extinta a qualquer custo. O que se pretendia, na verdade era “erradicar a chaga social da existência de analfabetos” (PAIVA, 2003, p. 325).

brasileiros, diz que é na metade da referida década que a educação de adultos passa a ser encarada de forma distinta. Na verdade, pela primeira vez a educação de jovens e adultos se torna reconhecida em suas particularidades, sendo encarada como um problema de política nacional. Algumas iniciativas políticas e pedagógicas representam as novas perspectivas no tratamento para com a educação de adultos. A criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), em 1942, mas que só teve suas atividades iniciadas em 1946, é uma das iniciativas mais propícias para falar sobre os avanços desencadeados nessa modalidade de ensino, pois “foi através desse sistema que se estabeleceram as condições para o desenvolvimento independente de programas para adultos, incentivando indiretamente a abordagem teórica do problema do analfabetismo e a proposição de soluções” (PAIVA, 2003, p. 188).

Além do FNEP, esse conjunto de iniciativas também conta com a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos –, que possibilitou o incentivo e realização de vários estudos na área, como por exemplo, o surgimento das primeiras obras (livros ou artigos), especificamente dedicadas ao ensino supletivo. Houve também o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), um programa destinado preferencialmente ao meio rural e que visava criar condições de alfabetizar os adultos a partir da preparação para o trabalho, fornecendo-lhes a possibilidade de sair da condição de marginal, até então muito utilizada quando se fazia referência a um analfabeto. Foi através dessa Campanha que houve uma preocupação com a elaboração de material didático para adultos e com a formulação de uma metodologia mais adequada para o trabalho com este público. Além disso, o trabalho da CEAA deu margem para a realização de dois eventos fundamentais para a área: 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949. O primeiro evento foi planejado com a ideia de tentar solucionar os problemas da CEAA, dentre eles o modo pelo qual percebiam o não alfabetizado, quase sempre como marginal, incapaz ou menos capaz que o indivíduo alfabetizado.

Já no contexto dos anos 50, mais especificamente em 1958 ficou reconhecido o fracasso da CEAA, sendo que um dos motivos que acarretou o seu declínio foi exatamente a inadequação do material didático à população adulta e às diferentes regiões. Muitas críticas foram levantadas e a CEAA começou a perder seu poder na área da alfabetização, principalmente por que esta se prendia a ideia de que alfabetizar adultos é um mero processo de transmissão de técnicas simples que os condicionam a



assinar o nome. Assim, foi necessário a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que se concretizou no Rio de Janeiro, entre 9 e 16 de julho. Mais uma vez a discussão acerca da preocupação com as especificidades da EJA visando seu aperfeiçoamento vem à tona e se configura um marco histórico na área. Tal Congresso veio com a proposta de novos rumos para a educação de adultos, por isso buscou derrubar as velhas concepções educativas e exaltar meios mais modernos para se educar adultos, tirando destes a imagem de incapaz, incompleto e até mesmo, como apresenta Vanilda Paiva, de “cultura deficiente” (PAIVA, 2003, p. 241).

Adotando as concepções da autora, então citada, Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro também trazem em um de seus trabalhos, mais uma contribuição sobre os novos caminhos que se pretendia atingir para a educação de adultos a partir desse Congresso:

[...] percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil. Até então, o adulto não escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto (Paiva, 1973, p. 209). Na verdade, o Congresso repercutia uma nova forma do pensar pedagógico com adultos. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 112).

Vários Seminários Regionais foram realizados como forma de preparação ao Congresso. Nestes, os educadores tiveram a oportunidade de, além de discutir os temas já propostos pelo Congresso no geral, também trazer aspectos da realidade educativa de cada região. Dentre esses é possível destacar o Seminário Regional de Pernambuco, o qual traz uma boa conclusão que pode orientar a relação entre o livro didático e a EJA, quando coloca que “o problema da educação de base não é uma questão de conteúdo, mas de formas e meios de comunicação”. Constata-se aí, uma das ideias centrais para a elaboração de um livro didático para essa modalidade: se importar menos com os conteúdos e mais com a forma adotada para disseminá-los e levar os alunos a compreendê-los de maneira significativa. O Seminário trouxe boas propostas a serem discutidas:

[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que

agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 2003, p. 238).

Este Seminário contou também com a participação de Paulo Freire, o qual defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse à colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Essas ideias acabaram por influenciar o andamento do Congresso e prevaleceram em muitas discussões. Vanilda Paiva aponta as contribuições que o II Congresso Nacional de Educação de Adultos trouxe para a educação:

O Congresso é, pois, um acontecimento que nos oferece a oportunidade de observar o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do “otimismo pedagógico” e a reintrodução da reflexão sobre o social na elaboração das ideias pedagógicas. Além disso, ele serviu também como estímulo ao desenvolvimento de novas ideias e novos métodos educativos para adultos. Nele é possível constatar que o “realismo em educação”, ou seja, a consideração dos aspectos internos do processo educativo ao lado de sua vinculação com a vida da sociedade tende então, a impor-se sobre as demais posições. (PAIVA, 2003, p. 238-239).

No início da década de 1960 já começam a aparecer novas concepções e propostas para a educação de adultos junto aos grupos populares, que começam a rebelar-se devido às insatisfações com o desenvolvimento e estilo de vida, impregnados pelo governo da época. Várias organizações selaram a busca pela promoção da cultura popular tão intensificada no momento. Tem-se, o MEB - Movimento de Educação de Base; os Centros Populares de Cultura (CPCs); os Movimentos de Cultura Popular, que se originaram no Movimento de Cultura Popular do Recife, criado em maio de 1960; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, no Rio Grande do Norte; e, finalmente, em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

## 2.1. O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE – MEB.

O MEB ganhou efetivação logo no governo de Jânio Quadros, que demonstrava um interesse muito grande nas questões relacionadas às ações educativas. Dada essa

importância, o governo elaborou o MEB e a MNCA, que serviram como propostas específicas para a EJA. O MEB foi estabelecido em 1961, sob responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o patrocínio do governo federal. Este programa tinha como objetivo, desenvolver o processo de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas, concentrando suas atividades no Nordeste.

O período em que o MEB encontra-se no auge de sua efetivação é marcado também por uma série de discussões acerca das formas utilizadas para alfabetizar os jovens e adultos e isso inclui, também, críticas ao material didático. Os grupos de educação popular se posicionavam contra a utilização das cartilhas didáticas por acreditarem que estas não traziam uma linguagem próxima da realidade do povo. O próprio Paulo Freire apoiava a ideia de alfabetizar sem se apegar a livros didáticos, pois acreditava que a utilização destes tornava o processo de educação um modelo de sustentação das práticas educativas distantes da realidade do público alvo, o que ele considera um modelo de “educação bancária”. “Esta crítica tem sentido quando se observa que as cartilhas didáticas utilizadas pelas Campanhas de Alfabetização do Estado brasileiro eram descontextualizadas, utilizavam uma linguagem infantilizada, tinham referências apenas do mundo urbano e estavam permeadas de moralismo e ufanismo cívico” (ANDRADE; SANTOS, 2009, p. 136).

O MEB tinha modelos próprios para alfabetizar, por isso é que tratou logo de construir um material didático que pudesse orientar o processo de alfabetização desenvolvido por ele. Nesse sentido, surge o conjunto didático “Viver é Lutar”, publicado em 1963, mas que só foi impresso em janeiro de 1964. Em março do mesmo ano, esse material foi apreendido pela polícia por ser considerado um instrumento de resistência às ordens da Ditadura.

O material didático elaborado pelo MEB foi dividido em dois livros de leitura: o “Saber para viver”, destinado para a alfabetização e o “Viver é lutar” que era para o processo de pós-alfabetização. Esses dois livros foram construídos numa mesma perspectiva, a de alfabetizar através de uma ação conscientizadora e traziam as mesmas leituras, mas se distinguiam pelos exercícios gramáticos e aplicações de leitura. Além desses dois livros de leitura, o conjunto didático contava com mais três manuais que eram destinados aos educadores como de forma de orientá-los em seu trabalho prático, são eles: *Fundamentação*, que trazia uma abordagem filosófica acerca das relações humanas; *Justificativa*, “era um manual que trazia vários dados sobre a realidade social

da população brasileira, e resultados de diferentes pesquisas sócio-econômicas com estatísticas oficiais e internacionais. A intenção era oferecer elementos que permitissem ao educando uma justificção de todas as condições apresentadas nas lições da cartilha didática” (ANDRADE; SANTOS, 2009, p. 137); e *Mensagem*, que trazia questões de cunho teológico, tendo como princípio fornecer aos educandos uma formação religiosa e catequética, tão intensificada pelo MEB.

A organização da cartilha centrava-se em três fundamentos básicos: “conscientização, motivação de atitudes e apresentação dos instrumentos para intervir de forma transformadora na realidade” (ANDRADE; SANTOS, 2009, p. 138). Nesse sentido, “as lições da cartilha didática do MEB estavam organizadas da seguinte forma: uma imagem ao lado de um texto, e no final destacava-se uma frase de reforço em forma de questionamento ou afirmação sempre envolvendo uma valoração. E logo abaixo das lições, apresenta uma sequência de exercícios sobre a escrita correta até a redação de pequenos textos, bilhetes, cartas, convite para uma reunião da comunidade e/ou sindicato”. (ANDRADE; SANTOS, 2009, p. 139).

Passados dois anos de seu funcionamento, o MEB enfrenta um processo de reformulação em sua ideologia e práticas educativas. O programa passa a se importar e se influenciar pelas causas populares, vinculando suas propostas ao fortalecimento da intensificação da cultura popular e chega até a ser considerado como um movimento de cultura popular. Essa reconstrução deu margem para que o material didático “Viver é Lutar”, até então vigente em suas práticas, fosse substituído por outro conjunto didático: o Mutirão, “passando o MEB da ênfase sobre a conscientização para a ênfase sobre a ajuda mútua”. (PAIVA, 2003, p.311).

O Mutirão surge acompanhando a nova perspectiva do MEB, por isso traz um trabalho diferenciado e novas concepções a serem abordadas, mas ainda concentra suas atividades no Nordeste. Estudos realizados pelo Fórum EJA Brasil<sup>2</sup> trazem uma boa apresentação desse material:

[...] sua elaboração foi antecedida pela montagem do *Programa 1965* para as escolas radiofônicas, no qual estavam indicadas atividades relativas ao trabalho agrícola (preparo do terreno, plantio, colheita e venda), as operações e sistemas de trabalho referentes a cada uma dessas atividades e o programa a ser

---

<sup>2</sup> Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, coordenado pelo Curso de Pedagogia da UNB – Universidade de Brasília. Um ambiente virtual de construção coletiva e disponibilização de ricos materiais pedagógicos acerca da Educação de Jovens e Adultos, que contextualiza a história dessa modalidade de ensino através de fóruns de 27 estados e distritos. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/brasil> - <http://forumeja.org.br/edupopular> - <http://forumeja.org.br/meb> >.

desenvolvido (objetivos, atitudes motivadas pelos textos das lições, palavras-chave para a alfabetização e seus desdobramentos, conteúdos de matemática e relativos à promoção humana e à educação sanitária). O conjunto didático compreendia o *Mutirão I*, livro de alfabetização de adultos; o *Mutirão II*, livro de leitura para adultos, com o encarte *Mutirão pra Saúde*. Os dois últimos foram ilustrados por Ziraldo com desenhos a bico de pena, reproduzindo os traços dos bonecos de Vitalino. Foi preparado também um folheto com Instruções para aplicação dos livros de leitura *Mutirão I* e *Mutirão II*. Todos esses textos foram publicados em 1965 e no mesmo ano foi redigido o documento Escolas radiofônicas do MEB: notas sobre seus objetivos, sua programação e sobre o desenvolvimento dos alunos, publicado no início de 1966. (FÓRUM EJA BRASIL, (s.d.)).

O MEB recebeu algumas críticas em relação ao Mutirão, pois este travou o momento em que o conceito de conscientização foi substituído pela cooperação. No entanto, mesmo apresentando algumas semelhanças do conjunto “Viver é Lutar”, foi possível, através do Mutirão, perceber o quanto o MEB avançou no que tange ao conteúdo político e a linguagem adotada para levar tais conteúdos aos educandos, sem falar no aperfeiçoamento no uso do instrumento radioeducativo.

## 2.2. OS CENTROS POPULARES DE CULTURA – CPCs.

No cenário de difusão da cultura popular, surge os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE – União Nacional dos Estudantes -, que foram estabelecidos entre 1962 e início de 1964. A própria definição do nome já faz menção ao que o programa objetivava: alfabetizar jovens e adultos a partir da formação popular com a exaltação da cultura e dos valores do povo. Para que tal objetivo se concretizasse, os CPCs desenvolviam diversas atividades que envolviam a música, poema, cinema, teatro e artifícios da arte em geral.

Os CPCs tiveram uma belíssima trajetória no campo das produções artísticas e embora tivesse como centro de sua atuação o desenvolvimento do teatro de rua, este programa se firmou também através da publicação de livros, coleções didáticas, canções e filmes, todos produzidos com uma linguagem popular. No campo teatral, as peças “Brasil, versão brasileira” e “Auto dos 99%” ganharam destaque por trazerem problemáticas que travavam debates no período corrente e por apresentarem uma originalidade muito próxima da realidade do povo. Com a intenção de firmar esses instrumentos artísticos na difusão da cultura popular, os CPCs promoveram dois grandes eventos: o I Festival de Cultura Popular e a I Noite de Música Popular Brasileira. No campo da música, duas grandes obras foram a marca dos CPCs: os discos “O Povo canta” e “Cantigas de eleição”.

Na Literatura, os CPCs não perderam sua linha de difusão cultural e buscou publicar livros que tratassem das questões que estivessem ligadas diretamente ao povo ou que buscassem trazer a sua própria história. Livros como: “A questão da cultura popular”, “Cultura posta em questão” e “CPC da UNE - uma história de paixão e consciência”, são exemplos especiais. No âmbito cinematográfico, os CPCs se destacou com a produção do documentário “Isto é Brasil” e com o filme “Cinco Vezes Favela”.

No final de 1963, os CPCs voltaram seu olhar para a alfabetização e é a partir dessa nova perspectiva que surgem os materiais didáticos. Tais instrumentos tinham uma ideologia que ainda mantinha o processo de disseminação da cultura, mas alguns estados se diferenciaram por buscar livros mais voltados para a passagem das técnicas de leitura e escrita, ou seja, voltados para o processo de alfabetização propriamente dito, como Belo Horizonte, por exemplo, que acabou elaborando um material didático próprio. Embora, houvesse essa divergência na forma de trabalho, os CPCs não se distanciavam em seu objetivo principal, que era contribuir para a formação cultural, política e crítico-transformadora da sociedade brasileira, através de processos didáticos que exaltassem os valores e ideologias do povo. Nesse sentido, foram dispostos materiais como: o cordel “Bumba meu boi”, de Capinam, representado pelo CPC da Bahia; o “Livro de Leitura para Adultos”, do CPC de Goiás e a cartilha “Uma família operária”, do CPC de Belo Horizonte; além das poesias divulgadas no “Violão de Rua”, o qual fazia parte da série “Cadernos do Povo”, da Editora Civilização Brasileira.

A ideia de formar cultura, social e politicamente o povo, estava nitidamente representada nesses materiais propostos pelos CPCs. O “Livro de Leitura para Adultos”, por exemplo, traz uma boa combinação do que se esperava de conteúdo para tal formação. Primeiro, além de trazer situações do cotidiano e da cultura do povo, mostrando, por exemplo, imagens de bairros populares de Goiás, esta abarca uma série de atividades que contextualizam seus direitos e deveres e as problemáticas enfrentadas por esta classe (fome, saúde, moradia, trabalho, escola), fazendo ligação com a apreensão dos conhecimentos de leitura e escrita das palavras. Como é possível perceber nas lições 5, 8 e 74 do livro:

vida
vida

saúde
saúde

A saúde dá vida

A saúde dá vida

O povo tem saúde?

O povo tem saúde?

fome
fome

pão
pão

O povo tem fome

O povo tem fome

O pão dá saúde ao povo

O pão dá saúde ao povo

## OS DIREITOS DO HOMEM

O homem possui cinco direitos básicos:

o de moradia

o de educação

o de alimentação

o de vestuário

o de saúde

Estes direitos são essenciais para que o homem possa viver, realmente, como pessoa humana.

A sociedade deve garantir estes direitos a todos os seus membros. Quando isto não acontece, é preciso que todos se unam em busca de uma solução.

Além dos CPCs, outra grande organização foi estabelecida no sentido de propagar a cultura popular, através da formação política e alfabetizadora. Entram em cena agora, Os Movimentos de Cultura Popular (MCPs).

### 2.3. OS MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR - MCPs.

Os Movimentos de Cultura Popular originaram-se em maio de 1960 no MCP de Recife, através de uma parceria com a prefeitura local. Essa iniciativa tornou-se possível a partir de um encontro entre intelectuais pernambucanos, estudantes universitários e artistas que se propuseram a discutir estratégias possíveis para o combate do analfabetismo e a formação cultural do povo. “O movimento pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base”. (PAIVA, 2003, p. 264).

As iniciativas dos MCPs centravam-se nas atividades de cunho artístico, com um incentivo primordial à dança, à música popular, ao teatro, às artes plásticas e ao artesanato local. Para difundir tais instrumentos, eram promovidas festas populares, festivais de cinema e a organização de clubes de leitura, teleclubes, cineclubes e centros de cultura. Os MCPs tinham por fundamento que a valorização e manifestação da cultura do povo poderiam levar a uma formação crítica e transformadora da realidade social, por isso é que não se dispensava nenhuma forma de produzir e expressar cultura. Entre as várias obras dos MCPs estão, o texto da peça “*Incelença*”; o folheto de cordel “*A voz do alfabetismo*”, que contém o Hino do MCP; e o álbum de desenhos “*Meninos do Recife*”, que passou a representar o “cartão de visita” do movimento.

Entre setembro de 1961 e fevereiro de 1963, os MCPs promoveu uma espécie de “Educação pelo Rádio”, a qual teve a oportunidade de contar com um material didático próprio para o momento, o “Livro de leitura para Adultos”. Este livro tem uma carga ideológica muito próxima da que é impressa pelo “Livro de Leitura para Adultos”, elaborado pelo CPC de Goiás. No entanto, os MCPs trazem uma perspectiva mais inovadora, uma série de conteúdos mais sistematizados e melhor elaborados e uma abordagem mais trabalhada dos conceitos que envolvem os direitos e deveres do povo, suas problemáticas e os aparatos culturais, inclusive trazendo novos termos a serem compreendidos. Além disso, o diferencial entre os dois materiais pode ser percebido nas representações da cultura local, pois cada um traz um leque de informações próprias da região na qual o material foi elaborado. Anísio Teixeira, educador e um dos intelectuais



que mais se destacou na História da Educação no Brasil, faz uma referência muito significativa em relação ao seu apreço ao material dos MCPs, depoimento esse que pode ser visto no próprio livro:

**“Cartilha do MCP é introdução à liberdade”**

*“Confesso haver lido essa cartilha com inesperado entusiasmo.*

*As privações, as esperanças e os direitos do brasileiro tecem e entrelaçam aquelas frases lineares e singelas, e fazem do aprender a ler uma introdução à liberdade e ao orgulho de viver.*

*.....*  
*Por tudo isto é que considero essa cartilha a melhor cartilha para adultos analfabetos que, até agora, conheci no Brasil.”*

**ANISIO TEIXEIRA**

*(Trecho da entrevista a “O Metropolitano”, em 17 de outubro de 1962).*

Fonte: “Livro de Leitura para Adultos” do MCP de Recife, extraído do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil. Disponível em: < <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/lermcp.pdf> >.

O “*Livro de leitura para Adultos*” dos MCPs, trouxe novas perspectivas para a elaboração dos materiais didáticos para adultos não alfabetizados e recém-alfabetizados e tornou-se referência para muitos outros movimentos, a exemplo da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, criada em 1961 pela prefeitura de Natal, capital do Rio Grande do Norte. Tal campanha foi considerada um marco para a progressão da rede municipal de ensino. Essa progressão surge, paralelamente, à preocupação com o analfabetismo, que se tornou um dos problemas sociais mais agravantes da época. Sendo assim, foi pensado que uma das propostas mais urgentes a serem tomadas, como forma de diminuir o alto índice do analfabetismo, foi a ampliação e construção de novas “escolas comunitárias”, que não possuíam uma estrutura das melhores, já que foram construídas com poucos recursos e em estruturas muito precárias. No entanto, mesmo sendo construídas em chão batido e cobertas de palha, tais escolas serviram como forma de promover assistência às famílias mais pobres, de modo a atender suas necessidades e acabou por incentivar a participação destas no processo de organização e manutenção desses ambientes.

Dessa iniciativa, surgem os “Acampamentos”, terrenos baldios, que foram aproveitados para construção de galpões que viraram salas de aula. Esses Acampamentos tinham uma estrutura muito próxima às casas dos moradores das comunidades onde foram instalados. Neles, era fornecida alimentação para os alunos,

além de cursos profissionalizantes. Com intuito de agregar mais benefícios para o povo, a Campanha lançou mão de novas atividades e evoluiu com a instalação de bibliotecas populares, praças de cultura, onde foi construído o “Teatrinho do Povo”, museus de arte popular e com a intensa valorização das festas, músicas e danças populares, principalmente do Folclore local. Além dessas ações, a Campanha se firmou com a alfabetização de adultos, a qual foi orientada pelo “Livro de Leitura De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, que foi uma adaptação do “*Livro de Leitura para Adultos*” do MCP de Recife. O trecho a seguir foi retirado do próprio livro e as palavras de Moacyr de Goes (Secretário de Educação da Prefeitura de Natal) pode contribuir para a compreensão acerca da ideologia disseminada pela Campanha, impressa em seu material didático:

[...] Se a “Cartilha” do MCP é válida, como acreditamos, então, o certo é que aproveitemos esta experiência válida e apliquemo-la entre nós. Se o MCP e a “Campanha de Pé no Chão” têm o mesmo embasamento, a autenticidade de uma cultura popular e se propõem ao mesmo fim – o de libertação popular, através da educação [...].

O Brasil não pode mais perder tempo. Por isso, com humanidade e coragem, a “Campanha de Pé no Chão”, oferece este seu livro ao Povo.

A “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler” vence, assim, mais uma etapa de trabalho fiel à sua vocação e ao seu destino. Nascida como resposta de uma região subdesenvolvida ao desafio do analfabetismo, da miséria, do déficit escolar, que marcam a face da Cidade do Natal; nascida da reivindicação popular, que denunciou o retrocesso da escola pública entre nós (há vinte anos atrás, Natal tinha onze grupos escolares, hoje com a sua população quadruplicada conta com apenas dez); nascida do clamor de 30 mil analfabetos; nascida da necessidade sentida e inadiável de um poder público assumir a responsabilidade de sua obrigação constitucional – a “Campanha de Pé no Chão” é a resposta de um Povo que se levanta para lutar contra a miséria, contra a expoliação; pela afirmação do direito de todos à educação; pela autenticidade de uma cultura brasileira; por uma escola brasileira consciente, crítica e demonstrativa; é a resposta do Prefeito Djalma Maranhão, de intelectuais, de operários, de estudantes; é a resposta de homens que acreditam no Brasil.

Este Livro é mais um marco no processo educacional hoje deflagrado no Rio Grande do Norte, que superando padrões conservadores e intelectualistas se engajou, definitivamente, na luta de emancipação do Povo, solidário e comprometido com o destino dos humilhados e ofendidos por uma estrutura social injusta. Por isso é que este é o Livro da “Campanha de Pé no Chão”! (MOACYR DE GOES, 1963).

Sucedendo as ações da Campanha, o campo educacional é representado por mais uma nova organização que propõe melhoras na qualidade do atendimento do sistema de

alfabetização do país. Nesse momento, ganha enfoque o “Sistema Paulo Freire”, o qual foi organizado em 1962 e representou um grande passo no processo de compreensão e melhoria dos métodos de alfabetização para jovens e adultos.

#### 2.4. O SISTEMA PAULO FREIRE.

O sistema desenvolvido por Paulo Freire trouxe à tona “uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna”. (PAIVA, 2003, p. 279). O educador desenvolvia seus estudos a partir de preceitos cristãos, além de ter seu olhar voltado para as ideias nacionalistas. Desde o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), que Paulo Freire vem despontando em várias experiências na área da educação, a começar por sua ação no MCP de Pernambuco, a qual estava centrada no trabalho com os “Círculos de Cultura” e com os “Centros de Cultura”, o que possibilitou a propagação intensa de seu método e, além disso, ainda agregou novas práticas ao seu modelo pedagógico. O educador sustentava a ideia de educação como “peça chave” para levar o indivíduo a um processo de formação e transformação da sua realidade social, a fim de que este pudesse analisar, compreender e atuar sobre ela, de modo a modificá-la crítica e reflexivamente.

O que Paulo Freire propunha era um modelo de educação que não mais se prendesse aos moldes de alienação tão frequentes na sociedade brasileira. Para que tal avanço fosse possível, o educador confiou prioritariamente no poder do diálogo, no poder que há na comunicação. E foi acreditando nisso, que ele apostou na formação crítica, reflexiva e cultural dos indivíduos, como forma de levá-los a entender o seu papel social. A partir dessa formação, outras questões iriam sendo estabelecidas, inclusive o próprio processo de alfabetização. Quanto a esta, o educador pensava em ultrapassar a ideia de alfabetizar como mero processo de “transmissão-reprodução” das técnicas de leitura e escrita. Para ele, era necessário avançar no sentido de pensar que alfabetizar é transmitir ao aluno um código pronto, levando este a ter um domínio superficial do que se pretendia alcançar, um domínio mecânico. Nesse sentido, acreditava que a alfabetização deveria ser geradora de “atitudes de criação e recriação” e deveria partir da realidade do próprio educando, considerando suas particularidades e a sua capacidade de construir conhecimento.

Para isso, o modelo de Paulo Freire dispensava o uso das cartilhas, pois as representações impressas nelas sinalizavam concepções que “reduzem o analfabeto mais à condição de objeto que à de sujeito de sua alfabetização” (FREIRE, 1967, p. 111). A

partir disso, Paulo Freire sustentava a ideia de alfabetizar pela conscientização através de palavras geradoras, que posteriormente seriam a base para novas palavras. O método proposto foi sistematizado em fases, como apresenta Vanilda Paiva ao estudar o “Sistema Paulo Freire”:

A prática do método tinha como base inicial o levantamento do universo vocabular dos grupos com as quais a equipe pretendia trabalhar. Em seguida eram escolhidas as palavras no universo vocabular pesquisado, devendo ser selecionadas pela sua riqueza fonêmica, pelas dificuldades fonéticas da língua e pelo engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural ou política. Tais palavras eram relacionadas a situações existenciais típicas do grupo, que serviam como de partida da discussão, à qual se seguia a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. Para esse trabalho era necessário uma adequada preparação dos coordenadores e a confecção de material didático através de slides e cartazes. (PAIVA, 2003, p. 281).

Sintetizando, o Sistema de Alfabetização proposto por Paulo Freire trazia uma discussão sobre a cultura e suas dimensões na sociedade através de um conjunto seriado de fichas, conhecidas por seu teor ideológico como: “Fichas de Cultura”. Cada ficha trazia uma situação de aprendizagem que introduzia as palavras geradoras, o desdobramento delas e a formação de novas palavras e pequenas frases. Além disso, essas fichas abordavam situações do cotidiano do educando, de modo a levá-los a compreender seu contexto e atuar sobre ele.

Nesse contexto de disseminação das ideias de Paulo Freire, mais especificamente nos primeiros meses dos anos de 1964, um grande marco para a história da educação é firmado no sentido de mudar o rumo do processo de alfabetização dos adultos: o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). O PNA surgiu a partir da mobilização entre participantes da Campanha de Alfabetização da UNE, integrantes do MPA da UNE, católicos e o próprio Paulo Freire. Embora, sendo coordenado pelo representante do MPA da UNE, que era a favor do uso das cartilhas para alfabetização de adultos, o PNA foi orientado pelo método de Paulo Freire, isso por que as experiências anteriores do educador tornaram-se referência na área e, além disso, este tinha muito conceito frente aos católicos. O Plano foi firmado através do decreto nº 53.465 de 21 de Janeiro de 1964 e teve seu funcionamento iniciado a partir de dois projetos pilotos localizados nas regiões Sul e Nordeste, que eram coordenados pela

Comissão Nacional de Alfabetização, formada logo quando foi pensado em criar o Plano.

O projeto instalado em Sergipe, região do Nordeste não teve muita repercussão, pois apresentou uma estrutura precária e poucos recursos para sua manutenção, diferente do projeto Sul, instalado no Rio de Janeiro, que teve um bom desempenho e participação ativa nas decisões para a elaboração do Plano, sendo até considerado a própria representação deste. Tal projeto teve seu início com a oferta de cursos de formação, primeiramente para coordenadores e em seguida para treinamento de alfabetizadores. Foram essas iniciativas que colocou o PNA mais próximo de sua oficialização, passando a receber verbas para custear os gastos com materiais educativos utilizados nos cursos e tratou da elaboração de um material didático, que até então seguia os critérios do método de Paulo Freire. Além disso, utilizaram outros tipos de recursos (filmes, concursos de sambas e marchas, peças teatrais) para trabalhar a questão da alfabetização. Mesmo com todas essas propostas, que contribuíram com a criação de vários círculos de cultura em diversos municípios, o que de certa forma fortalecia o Plano, em 14 de abril o PNA foi extinto pelo decreto nº 53.886. Isso porque, surgiu a hipótese de que o Plano servia bem mais para atender as demandas políticas do que para contribuir com a questão da alfabetização, como afirma Vanilda Paiva:

Era um programa de alfabetização em massa, lançado sem grande preocupação com a continuidade das atividades educativas sistemáticas; os círculos de cultura, após a etapa de alfabetização em 40 horas pelo método Paulo Freire, deveriam converter-se em organizações políticas de massa. (PAIVA, 2003, p. 286).

De modo geral, todos esses programas que foram lançados durante os anos 60 do século XX concederam grande influência ao movimento educativo deste período, principalmente no que tange à valorização e disseminação da cultura como meio para levar o indivíduo a um processo de identificação, formação crítica e alfabetizadora, visando à progressão do país. Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro contextualizam as contribuições que tais organizações forneceram para a exaltação das especificidades da educação de jovens e adultos, bem como para o reconhecimento e disseminação do saber popular como fonte de conhecimento:

[...] as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou

a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 113).

Com o golpe militar de 1964 os movimentos populares foram reprimidos e a forma com a qual sustentavam a organização política, cultural e educacional foi interrompida juntamente com a maioria dos programas até então vingados para a exaltação da cultura popular. Os interesses populares contrariavam a atuação do Estado, por isso a melhor saída para este último era reprimir o quanto pudesse as manifestações vindas do povo. No entanto, ainda que de forma segregada algumas práticas continuaram a existir e “lançar mão” de projetos que pudessem devolver à manutenção dos programas de apoio aos movimentos populares.

## 2.5. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO REGIME MILITAR.

Os anos de 1964 foram marcados por uma gigante onda de repressão aos movimentos populares. A Ditadura Militar trouxe novas concepções e novas formas para o trato com a Educação de Jovens e Adultos. Vanilda Paiva afirma que nos dois primeiros anos do novo governo, o problema da educação dos adultos é deixado de lado pelo Ministério da Educação e só volta a ser prioridade em 1966, através da proposta de um Plano Complementar e do apoio da Cruzada ABC.

A Cruzada da Ação Básica Cristã nasce no Recife com a tentativa de ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular. De origem evangélica norte-americana, a Cruzada ABC foi desenvolvida especificamente na região Nordeste, por isso uma de suas principais atribuições era “afirmar” o analfabeto nordestino como cidadão participante, ativo e produtivo nas instituições da sociedade, através de uma formação que lhe possibilitasse uma participação mais significativa no desenvolvimento comunitário, visto que naquela época ainda se mantinha a imagem do analfabeto como um ser incapaz e ainda sustentavam a concepção de que “os marginalizados mal produzem e consomem abaixo do mínimo. Não imaginam, não se dedicam, não estimulam, não competem, não se aperfeiçoam. Constituem, sob todos os aspectos, a mais perigosa parcela contra o desenvolvimento”. (KELLY, 1969, p. 183). De modo geral, o que a Cruzada ABC visava formar um milhão de adultos com a alfabetização

básica num período de 5 anos, ou até mesmo pensava-se em “extinguir o analfabetismo”.

As atividades escolares que a Cruzada desenvolvia eram orientadas por um material didático próprio. Inicialmente utilizou-se a Cartilha ABC, que foi elaborada em 1961 por uma comissão de professores, reunidos na Universidade Mackenzie em São Paulo, sob o apoio da Confederação Evangélica do Brasil e foi editada pelo “O Cruzeiro”. Mas, tal escolha não durou muito tempo, pois os conteúdos abordados nesse material foram considerados desapropriados para o trabalho com adultos e distantes da realidade da região Nordeste, o que condicionou à sua reformulação. Sendo assim, uma nova Cartilha foi elaborada e estendeu suas funções também para as classes de educação continuada e para leitura de recém-alfabetizados. A própria Cruzada tratou de imprimir milhões de exemplares do novo material, que foram distribuídos, gratuitamente nos locais onde desenvolviam suas atividades.

O teor deste material estava centrado na formação do homem para a sociedade e suas lições demonstravam quais caminhos eram mais relevantes nesse processo. Objetivava mostrar ao indivíduo o quanto era importante para este, compreender a sua realidade e quais suas funções nos diferentes âmbitos dela. Além disso, outros enfoques eram apresentados: a formação religiosa, ressaltando a importância de ir à Igreja; o papel da escola para o processo de transformação da vida familiar; o papel do lazer para a qualidade de vida; o estímulo para uma boa alimentação e conservação da saúde; e a importância de exercer a cidadania através do pagamento dos impostos. Nele, também continha algumas orientações para o alfabetizador, as quais serviam para auxiliá-lo na escolha de quais questões poderiam ser discutidas em cada lição.

A partir de 1968 a Cruzada ABC começou a enfraquecer e muitas dificuldades foram surgindo, principalmente no que diz respeito aos recursos financeiros que serviam para a manutenção do programa. Além disso, muitas críticas foram sendo levantadas acerca da organização da Cruzada. As principais críticas eram destinadas “ao material didático, sua atuação comunitária, sua escassa rentabilidade, seu alto custo-aluno, sua concepção de analfabeto como incapaz, sua orientação estrangeira; e tais críticas, associadas às acusações de falta de probidade no emprego dos recursos, refletiram-se nas suas possibilidades de conseguir novos empréstimos e novas doações”. (PAIVA, 2003, p. 304).

Quanto ao material didático, as principais críticas voltavam-se para a abordagem que este trazia. O primeiro material utilizado até 1967 foi logo alvo de reformulação,

por conta da sua inadequação, pois tais cartilhas tinham uma linguagem que era especificamente voltada para o trabalho com crianças, assim, muito distante da realidade da vida adulta. Além disso, as críticas surgiram, pois essa abordagem também não atendiam as demandas da região Nordeste. “Um dos pontos mais criticados na cartilha encontra-se na página 6: “Ada dá o dedo ao urubu? Duvido. Ada dá o dedo à arara”. Deixando de lado o fato de que o nome Ada não é encontrável na região, o regionalismo linguístico nordestino havia atribuído à expressão “dar o dedo” um significado obsceno e a superstição local havia transformado o urubu em um símbolo de azar” (PAIVA, 2003, p. 308). O novo material elaborado pela Cruzada logo após as contestações acerca deste primeiro, também foi considerado como inadequado, pois este por muitas vezes se distanciava da realidade adulta, o que colocou a prova à própria ideologia do programa, que passou a ser contestada, pois sua representação nos materiais quase sempre fugia do contexto da população nordestina.

Depois de um estudo realizado pelo INED – Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Econômico Social -, outras indagações foram levantadas acerca da ação da Cruzada. Surgiram hipóteses de que este programa tinha seus objetivos voltados bem mais para atender as demandas da industrialização que tomava conta da região Nordeste, do que às necessidades educativas, por isso focava na formação para o trabalho. O livro de leitura “A Marcha para o Nordeste”, é um bom exemplo, pois tal material imprimia a ideia de que “uma vez alfabetizado, o aluno poderia duplicar seu salário” (PAIVA, 2003, p. 309). Diante da precariedade em suas ações e das inúmeras contestações, a Cruzada ABC foi definitivamente extinta entre os anos de 1970 e 1971.

Com o enfraquecimento da Cruzada ABC, o cenário da educação de adultos durante os anos 70 do século XX, toma um novo rumo com a criação do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização e com a implementação do Ensino Supletivo. O MOBREAL, que inicialmente foi reconhecido como Fundação MOBREAL, foi criado pela Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967, a qual instituía ao Ministério da Educação a responsabilidade de garantir, prioritariamente, a alfabetização funcional e educação continuada dos adultos. Este programa veio como consequência dos estudos realizados por um Grupo Interministerial, que tinha como objetivo “realizar o estudo e o levantamento de recursos financeiros necessários à execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos, elaborado pelo DNE e anexado ao projeto de criação do MOBREAL” (PAIVA, 2003, p. 320). O GI funcionou entre 5 de outubro e 27 de novembro de 1967 e até então tinha por base a ideia de que as ações



educativas para a alfabetização de adultos deveriam está ligadas às ações de cunho econômico e social e às necessidades de mão-de-obra.

O MOBRAL foi mais uma iniciativa levantada com o intuito de “erradicar” o analfabetismo, tinha como objetivo “promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar tecnicamente cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento sócio-econômico” (PAIVA, 2003, p. 321). Tem-se aí que esse programa visava integrar os indivíduos analfabetos às atividades de sua comunidade através das técnicas de leitura e escrita, dando a estes melhores condições de vida e trabalho.

Acreditava-se que as atividades do MOBRAL deveriam ser conscientizadoras, pois os movimentos anteriores ao período corrente acabaram por distorcer os ideais desejados, levando aos alunos uma aprendizagem muito precária no que tange a formação política. Por isso, é que resistia às propostas de Paulo Freire e pensava na elaboração de um novo material didático, o qual incluía os “Livros-cadernos de Integração”, destinados à alfabetização e as primeiras fases dos recém-alfabetizados. Este material tinha o foco nas questões relativas ao lar, à comunidade, à Pátria e à consolidação de hábitos e atitudes.

A elaboração de um material didático para o MOBRAL trouxe novamente à tona, uma proposta que não se firmou no período de instituição do MEB: a integração entre editoras privadas com os movimentos educacionais de massa, responsabilizando-as pela edição de um material didático que atendesse as orientações do movimento. Três editoras foram escolhidas na expectativa de que essas poderiam atender as necessidades e critérios do movimento. A ideia ganhou êxito e três materiais foram produzidos e aceitos em todo país, mesmo apresentando diferenças regionais em suas abordagens. A orientação deste material foi bem descrita por Vanilda Paiva:

Associa-se o incentivo ao esforço individual para vencer na vida ao estímulo à adaptação a padrões de vida modernos. Observa-se a preocupação em propiciar a elevação das aspirações dos alfabetizados, levando até eles o conhecimento de novas possibilidades de consumo. (PAIVA, 2003, p. 324).

O caráter tecnicista proposto pelo MOBRAL para a educação começava a se firmar e com isso as bases que regiam o programa se fortaleciam. Mas, em 1969 observa-se que o MOBRAL se distanciava de suas propostas iniciais e isso contribuiu

com o surgimento de uma campanha de massa, que trouxe uma nova imagem para o movimento: por um lado, assumia a responsabilidade de desenvolver mecanismos que atendessem as demandas dos indivíduos que de alguma forma encontravam-se a margem no sistema escolar e do outro, ele servia como membro articulador para a execução dos objetivos políticos do governo militar, até então, vigente na época.

As várias atribuições distantes da realidade da ação educativa, propriamente dita, destinadas ao MOBRAL, às alterações em sua diretoria, a entrega da responsabilidade do programa ao sistema econômico e a busca por novos interesses, acabaram por distanciar o movimento de sua função inicial que estava centrada em incentivar a alfabetização através de métodos que tornassem os indivíduos mais críticos e participativos das decisões sociais. O MOBRAL começou a receber críticas ferrenhas, que só vieram contribuir com o seu enfraquecimento. Alegava-se, principalmente que o problema do movimento era acreditar que a implementação de programas voltados para a formação de recursos humanos, por exemplo, era o caminho mais viável para resolver o problema do analfabetismo, enquanto que o processo de alfabetizar em si se tornava segregado e cada vez menos focado pelo sistema do MOBRAL e isso o fazia tomar novos rumos, buscar novos interesses não ligados à educação e, conseqüentemente, perdia sua legitimidade.

Outro grande programa que se consolidou durante o período dos anos 70 foi o Ensino Supletivo. Essa nova modalidade de ensino foi intitulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de número 5.692 de 11 de agosto de 1971.

Além de sua regulamentação na LDB, o Ensino Supletivo também foi abordado com mais detalhes no Parecer do Conselho Federal de Educação 699/1972 e no documento “Política para o Ensino Supletivo”, produzido em 20 de setembro de 1992. O Ensino Supletivo nasce com novas iniciativas para a educação, principalmente no que diz respeito à concepção de escola, propondo uma nova linha de escolarização não formal. Acreditava-se que o novo modelo de escola trazido pelo Ensino Supletivo daria a esse programa, a possibilidade de mudar a realidade do fracasso na educação, “reciclar o presente”, capacitando mão-de-obra para que possa colaborar no desenvolvimento do país. Para isso, o Ensino Supletivo foi estabelecido em quatro enfoques:

[...] o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e qualificação. A Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O Suprimento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida

volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5.692, artigo 24, b). A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. O funcionamento dessas quatro modalidades deveria se realizar tomando por base duas intenções: atribuir uma clara prioridade aos cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho; e a liberdade de organização, evitando-se assim que o Ensino Supletivo resultasse um “simulacro” do Ensino Regular. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 117).

Os anos de 1980 foram marcados por novos direcionamentos e legitimidades não somente para o campo educacional, mas também para os movimentos sociais no geral. A democratização que se vivia na época estendeu a participação e renovou as forças dos membros sociais nas decisões públicas, o que de certa forma estabeleceu novas formas de organização da sociedade. Nesse contexto, em 1985, houve definitivamente a extinção do MOBREAL e sua substituição pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. Esse programa veio no sentido de inovar o campo da EJA e assume “a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 120). A Educar foi extinta logo no início do governo de Fernando Collor de Mello, nos anos de 1990.

## 2.6. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DOS ANOS DE 1990 ATÉ OS DIAS ATUAIS.

Os anos de 1990 foi considerado pela UNESCO como o “Ano Internacional da Alfabetização”, por isso, inúmeras propostas foram lançadas para que este período fosse marcado por grandes melhorias para a Educação de Jovens e Adultos. Porém, com a extinção do programa Educar, a comissão responsável pela articulação das iniciativas que foram lançadas para concretizar tais melhorias, foi desestruturada e chega-se aos anos de 1990 com políticas públicas pouco favoráveis para a educação.

Com tantos processos descontínuos, o Brasil fornece um índice muito alto de analfabetismo, mesmo ainda no contexto da Conferência Mundial de Educação Para Todos. Enfrenta-se nesse momento um verdadeiro abandono da educação de jovens e

adultos. Neste mesmo ano o Governo Collor lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que pretendia reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos cinco anos seguintes. No entanto, esse programa acaba sendo mais uma organização que marca o descaso com a EJA, isso porque passados alguns meses este apresentou diversas irregularidades, demonstrando que a sua prática não condizia com o que foi pregado no início da sua atuação. Na verdade, o PNAC foi questionado por conta do seu distanciamento com a área da alfabetização, a qual teoricamente era sua prioridade.

O governo de Itamar Franco trouxe um discurso de moralização para os diferentes âmbitos sociais, incluindo o campo educacional. No entanto, mais uma vez o discurso não poderia ser confirmado pela prática e o processo educacional era marcado pelas descontinuidades de seus programas. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que deveria significar um incentivo inovador para o campo da EJA, não acrescentou muita coisa. Por hora só reafirmou o que já se tinha estabelecido, trazendo como novidade apenas os novos limites de idade (15 e 18 anos, respectivamente para o ensino fundamental e médio) e a integração dessa modalidade à educação básica. Ainda assim, acabou por reforçar o quadro de esquecimento por parte das autoridades públicas em relação a essa área, quando retira a responsabilidade do governo federal de aplicar os recursos direcionados à educação como forma de amenizar o analfabetismo no Brasil.

É notável que os anos de 1990 não foram tão favoráveis a nível de políticas públicas para a EJA, por isso as marcas deixadas representaram poucos avanços nessa modalidade. E assim, nos anos seguintes a EJA enfrenta muitos desafios a serem ultrapassados.

Atualmente, a EJA encontra-se legalmente reconhecida na Constituição Federal de 1988, que estabelece que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito e a sua oferta deve ser garantida para todos os que a ele não tiveram acesso em idade considerada regular. Em nível de material didático para a EJA, hoje se tem o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), que foi estabelecido pelo MEC em 16 de setembro de 2009, pela Resolução nº 51, no sentido de viabilizar qualidade na escolha e utilização dos livros para essa modalidade, a partir de critérios que condizem com a realidade desse público.

O PNLD EJA é uma política pública que aparece no cenário educacional como forma de assegurar à preservação das especificidades do público da EJA no material didático que orienta o processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, tal política está voltada para a avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para alunos do ensino fundamental do sistema educacional público e do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Esse processo é desenvolvido a partir de critérios que são lançados atendendo a diversidade e heterogeneidade característica do campo da EJA. É um momento especial para a EJA ser pensada em sua particularidade, à medida que seja analisada a realidade de cada instituição, mas que ao mesmo tempo se reflita em uma ação coletiva pela busca de novos meios para a melhoria da educação de jovens e adultos no que tange a prática pedagógica. Assim, cada rede de ensino ou entidade do Programa Brasil Alfabetizado decidirá por meio da participação coletiva dos educadores a obra ou coleção que será adotada em todas as escolas da rede de ensino ou nas turmas de alfabetização do PBA.

Diante desse breve apanhado histórico que descreve alguns marcos da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é possível verificar que em suma o percurso construído por essa modalidade de ensino traz uma série de processos descontínuos e poucas políticas foram implementadas para que pudessem torná-la mais legítima no campo geral da educação. Há de se reconhecer, porém, que essa trajetória traz consigo alguns avanços que destacaram a EJA como um campo de direitos que merece, portanto, um olhar mais cuidadoso para suas particularidades, o que se conclui é que muita coisa ainda precisa ser feita.

Contemplando as reflexões deste primeiro capítulo, as ideias a seguir marcam uma ligação entre o processo histórico característico da EJA e as novas concepções impregnadas nos livros didáticos utilizados para orientá-la. Nesse sentido, o próximo capítulo traz uma abordagem acerca do caráter ideológico tão sustentado nos livros didáticos para a EJA, o que o faz um dos recursos mais significativos do cotidiano escolar, a partir de correlações com as tendências pedagógicas lançadas ao longo dos desdobramentos do campo educacional. Além disso, os esboços que se seguem, servirão para melhor compreender os aspectos que compõem a problemática central deste trabalho.

### 3. AS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES E O CARÁTER IDEOLÓGICO DO LIVRO DIDÁTICO.

Este segundo capítulo terá como foco a discussão acerca da funcionalidade do livro didático, enquanto instrumento educativo. Se estendendo para as questões que levam a uma compreensão mais apurada sobre o caráter ideológico que esse recurso desempenha no processo de ensino-aprendizagem, será oportuno uma correlação com as tendências pedagógicas que norteiam muitos dos estudos levantados na área educacional. Com todo esse apanhado será possível, então, o entendimento acerca dos aspectos mais relevantes para a abordagem da problemática geral deste trabalho.

Desde os tempos remotos, o livro didático é considerado um recurso de muito “peso” no processo educativo, sendo muitas vezes visto como o instrumento mais validado nesse percurso. No entanto, há de considerar que a história do livro didático é marcada por uma série de questões, dentre essas a que o coloca como o fator central para os descasos educacionais brasileiros. Mas, as transformações sociais, bem como as mobilizações no campo educacional deram margem para vários estudos que legitimaram o livro didático como um material escolar que traz consigo várias significações e historicidade próprias, por isso sua importância como instrumento articulador de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Para essa primeira reflexão, a autora Marisa Lajolo já apresenta uma boa contribuição, quando diz que:

[...] Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdo, condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, *o que se ensina e como se ensina* o que se ensina. (LAJOLO, 1991, p.16. In: TAKEUCHI, 2005, p.34).

As mudanças em seus aspectos materiais, no conteúdo e, principalmente, no seu uso, fizeram do livro um recurso marcado por diversas representações. Desde o século XVII, Comenius já levantava algumas concepções que podem marcar as finalidades do livro didático: “livro único, escrito por um único autor, com gradualidade e a ser usado em todas as escolas”. Ainda que pareça mínima essa definição, é válido analisá-la no sentido de que é possível perceber o quanto o livro didático marcou e marca até hoje as discussões na área educacional. É nesse sentido, também, que a autora Márcia Regina Takeuchi (2005) analisa as representações que o livro didático assume. Ela levanta três características que concretiza as funções deste recurso: o livro como portador de conteúdos, produto comercial e signo cultural.

Como portador de conteúdos selecionados em determinado tempo histórico, o livro se concretiza a partir dos ideais (políticos, econômicos e sociais) sustentados em cada época, e isso inclui, também, as concepções acerca do que é e como é desencadeado o processo de ensino, como é compreendido e disseminado o papel da escola, do professor, do aluno e do conhecimento que media a relação entre eles. Nessa questão pode-se trazer, também, a posição do Estado frente à elaboração, circulação e composição teórica do livro didático, visto que a análise desse material, enquanto portador de conteúdos, diz muito sobre a politização que o Estado sustenta diante da sociedade. Isso por que, muitos livros têm sua política fincada nos interesses estatais, por conta disso é que o Estado é um forte, e talvez o principal, responsável pelo condicionamento teórico que compõe o livro didático.

[...] o Estado figura como agente principal da política do livro didático, sendo praticamente o único responsável pelo processo decisório em relação ao conteúdo e ao uso do livro. (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1997, p.51).

Enquanto produto comercial, Takeuchi (2005) comenta que o livro didático também se firma ao longo da história, mas agora com foco nos avanços tecnológicos, no setor produtivo e a partir da apropriação dessas novas tecnologias de produção e difusão pelo setor editorial. Indo um pouco além, é possível levantar também, a partir dessa concepção do livro como produto comercial, a ideia de que este por muitas vezes é limitado ao seu valor rentável, ou seja, à sua capacidade de render lucros para o mercado editorial. Com isso, muitas vezes acaba perdendo sua essência e circulando de maneira deturpada.

[...] o roteiro que orienta a formulação dos conteúdos de um livro didático específico, consubstanciado nos currículos mínimos (guias curriculares) é definido pelas várias instâncias estatais, que com isso fazem indiretamente sua encomenda aos livreiros. Estes, atendendo ao pedido do Estado, esperam corresponder à expectativa, já que ele será o grande comprador de quase toda a produção editorial do livro didático. (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1997, p.52).

O entendimento dessas autoras comprova o caráter apenas “rentável” que muitas vezes é atribuído ao livro didático, visto que algumas editoras passam por cima de certos “princípios” visando bem mais o lucro do que a passagem de informações completas e mais significativas à realidade dos alunos. Isso significa dizer que as editoras têm uma preocupação maior em vender os livros, independente das perspectivas que seus compradores, que não se limita ao Estado, mas também diz respeito a várias outras instituições autônomas que usam o livro didático como

orientador, desejam passar para seus alunos, por isso subordinam-se a atender prioritariamente as expectativas de tais instituições. Dessa forma, o livro acaba sendo visto como mera “mercadoria”, que não exige tanta qualidade quanto ao seu conteúdo, pois o que importa é repassá-lo a fim de receber um retorno lucrativo.

Além dessas representações, o livro aparece como signo cultural, no sentido de que este implica uma abordagem que caracteriza e dissemina os valores culturais de cada época. Isso não se restringe apenas aos conceitos determinados historicamente, mas também à organização e a estrutura com as quais o material, embutido nele, é apresentado. Nesse sentido, os saberes culturais determinados em cada momento histórico da sociedade são refletidos na materialização do livro didático, o qual assume o papel de mediar às intenções da escola, o trabalho do professor e o processo de apreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Uma reflexão que oportuniza a confirmação desse aspecto “mediatizador” do livro, vem do autor Everardo Pereira Guimarães Rocha, que desenvolveu um belo trabalho ao analisar o livro didático a partir das representações do índio, ele diz que:

Dentro do processo educacional o livro didático se situa como instrumento mediatizador na relação entre escola, aluno e professor – agentes deste processo. O texto didático pela solidez de sua escritura e por sua capacidade de sistematizar e fragmentar um determinado campo de saber tem peso definitivo nesta dinâmica que fomenta a ação pedagógica. (ROCHA, 1984, p. 20).

Todas essas atribuições dadas ao livro didático de certa forma mostram que este recurso sempre teve sua história atrelada às transformações sociais, de modo que atua como emissor dos ideais que movem cada época. Tais ideais não podem ser medidos apenas pelo campo político e econômico, mas também, e de forma ainda mais especial pelas concepções de educação e de ensino, o que de certa forma comprova que o livro didático acompanha diretamente a forma escolar definida em cada período. É a partir do livro didático que são determinados os conteúdos a serem transmitidos e a metodologia admitida para a passagem destes. O livro didático é, portanto, um recurso educativo de legitimação definida e meio veiculador para a circulação dos diferentes saberes que orientam a sociedade.

Nesses eixos de funcionalidades é que se pode compreender o caráter ideológico impresso no livro didático. As diferentes representações deste material trazem consigo uma carga muito forte de ideologia que acaba por orientar o processo de ensino-aprendizagem e determina os valores que devem ser agregados à formação do aluno. A



ideologia transmitida através do livro didático representa a forma com a qual, não somente o autor, mas também as diferentes correntes intelectuais utilizam para transmitir sua verdade. Vale ressaltar que esta transmissão de “verdades” não acontece apenas pela forma com a qual é apresentado o conteúdo, mas também em detalhes menores, como na própria capa, nas imagens que constam no livro, na organização dos textos e atividades, ou seja, seus aspectos físicos. Ainda tomando as ideias de Rocha (1984), é possível compreender a importância do livro didático nesse processo de transmissão da ideologia que rege a sociedade em cada momento histórico, quando ele justifica o motivo pelo qual escolheu entender o processo educacional a partir deste recurso:

[...] escolhemos o livro didático por acreditarmos ser o processo educacional o mais sólido e constante no papel de informar o comportamento e a ideologia de uma sociedade. A educação se articula diretamente com problemas de *status*, prestígio e mobilidade social. (ROCHA, 1984, p. 20).

Essas apreciações possibilitam, também, outra reflexão: o fato de que na maioria das vezes as ideologias impressas nos livros didáticos são aquelas que contemplam os interesses das classes dominantes. É como se até na passagem dos conteúdos escolares houvesse uma hierarquia a ser seguida e aceita. A relação entre “Dominador X Dominado” sempre esteve presente na história da sociedade e isso se estende para a sala de aula, desde a relação entre professor e aluno, até a relação entre esses e o conhecimento. Tais questões podem ser retratadas, também, a partir da análise do livro didático, visto que muitas vezes este recurso é utilizado pela escola e talvez não só por ela, mas também pelo próprio professor, que da mesma forma é responsável pela circulação desse material, como um meio para transmitir a ideologia da classe dominante.

[...] o ensino se pauta pela transmissão de um modelo de conhecimento consolidado, tomado pronto de uma realidade externa aos estudantes. Nesse sentido, o livro seria o objeto veiculador do saber necessário ao aluno, o objeto que porta o conhecimento que faz a diferença entre os que tiveram estudo e os que não tiveram essa chance. Poderíamos até considerar que, paradoxalmente, o livro reforça o modelo de sociedade que excluiu o próprio aluno. (TAKEUCHI 2005, p. 64).

A concepção do livro didático como aparelho reprodutor de interesses dos grupos dominantes só sustenta, ainda que de forma disfarçada, a desigualdade de classes que perduram na sociedade, o que traz privilégios para uns e condição de marginalidade

para outros. Isso pode ser evidenciado pelo fato de que muitas vezes a visão que se pretende repassar não é condizente com os ideais de quem está destinado a interagir com este material, o que acaba por distanciar o aluno da percepção mais ativa sobre determinado assunto e deixa a aprendizagem cada vez menos significativa para este. Ana Lúcia G. de Faria, que já desenvolveu análises sobre a ideologia fundamentada nos livros didáticos, traz boas contribuições acerca dessa crítica:

Assim, o livro didático reconhece a desigualdade, mas não a apreende. Através dos valores da burguesia, camufla a desigualdade, dissimula a discriminação, contribuindo para a reprodução da sociedade burguesa. (FARIA, 1986, p. 72).

Essas conclusões mostram que alguns livros didáticos trazem representações que “negam” a cultura do aluno. Suas experiências, histórias e saberes são reprimidos por visões que fogem totalmente do seu contexto. Dessa maneira, o livro didático, um recurso que deveria atuar em função da circulação de saberes que priorizem a valorização das diferentes culturas, acaba atuando como difusor de preconceitos e como meio de sustentar a tão enraizada diferença de classes. Mais uma vez, a análise de Faria (1986) se torna oportuna para a compreensão dessa questão. Mostrando que há uma enorme distância entre a realidade e o discurso pregado em alguns livros didáticos, ela conclui que:

[...] o livro didático, negando e ignorando suas experiências de vida, reforça seu discurso. O livro sistematiza a ideologia burguesa, amortiza o conflito realidade X discurso, dizendo que o verdadeiro é o segundo. Desta forma, diz que sua experiência é errada [...]. Assim, o livro didático contribui para a reprodução da classe operária, porém, de posse da ideologia burguesa, portanto, conformista e passiva. (FARIA, 1986, p. 77).

Além disso, o foco no livro didático como meio articulador no processo educativo, é devido à possibilidade de fácil manipulação que este agrega. Por ter grande prestígio e valor na sala de aula, é muito raro encontrar um aluno que se “arrisque” a contestar “as verdades” contidas no livro. Não se trata de mentiras, pois mesmo sendo a “ideologia burguesa” pode-se dizer que esta foi fundamentada em algo. No entanto, cabe pensar que tais concepções não podem ser aceitas sem antes passarem por uma análise, já que não se aplicam a todas as realidades. O fato é que o caráter manipulador atribuído ao livro didático está exatamente na ideia de que os interesses de uma “minoridade” são apresentados como universais, por isso devem ser aceitos por todo o grupo social. Tudo que é escrito tem um valor mais significativo, torna-se mais consistente, incontestável, por isso o livro didático assume a função de difundir os

saberes de maneira sistemática e dinâmica sem, necessariamente, ser colocado à prova quanto à sua veracidade. Rocha pontua que:

Os livros didáticos assim como as cartilhas e outras publicações do mesmo tipo são passíveis, por sua natureza simplificada e sua função ampla, de fácil manipulação ideológica. (ROCHA, 1984, p. 25).

Em resumo, o trabalho feito por Bárbara Freitag, Wanderly Costa e Valéria Motta fomenta uma boa conclusão para definir as representações aqui expostas acerca do livro didático:

O livro didático insere-se, assim, em uma grande maquinaria, na qual ele parece exercer um papel “insignificante”, que à medida que vai sendo elucidado, revela-se de importância estratégica para a existência e o funcionamento do sistema educacional como um todo, estendendo sua influência a amplos setores do mercado editorial bem como a instituições estatais. Funciona como instrumento de ensino no processo pedagógico em sala de aula; como fonte de lucro e renda para editores [...]. (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1997, p. 127).

Diante dessas apreciações é possível destacar o lugar que o livro didático assume no processo de ensino-aprendizagem. Este poderoso recurso torna-se cada vez mais acessível e cada vez mais validado na ação educativa, o que inclui o trabalho do professor, o processo de apreensão de conteúdos por parte dos alunos, a circulação dos saberes dentro e fora da escola e a associação destes com o contexto social do educando. Por isso, o livro didático assume diferentes representações e à medida que se insere no contexto escolar acaba sendo um “manual” de instruções tanto para o professor quanto para o aluno.

### 3.1. O LIVRO DIDÁTICO PARA A EJA A PARTIR DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.

Depois de compreender as questões que norteiam as diferentes representações atribuídas ao livro didático, dentre essas as que definem seu caráter ideológico, torna-se justo agora entendê-lo a partir de outras óticas, sendo estas as tendências pedagógicas.

O apanhado histórico que representou o capítulo anterior deste trabalho mostrou que a história da Educação de Jovens e Adultos sempre esteve atrelada à história da educação no geral e esta por sua vez seguia e ainda segue as demandas e transformações sociais. Essa relação pode ser analisada pelas tendências pedagógicas, as quais surgem no sentido de deliberar cada momento histórico da educação frente à sociedade. Da mesma forma, a EJA tem sua caminhada traçada por essas correntes, de modo que

através da especificidade de suas propostas teóricas e diferentes metodologias, esta modalidade de ensino sempre foi permeada pelas concepções ideológicas de cada período.

Essa relação possibilita, também, a compreensão do livro didático a partir do diálogo que tais tendências estabelecem com a EJA, visto que, como já foi exposto no tópico anterior, este por muitas vezes assume a função de reproduzir os interesses que regem cada momento da sociedade. Analisando os marcos mais significativos da história dessa modalidade de ensino, foi possível identificar quais as correntes ideológicas mais influenciaram no processo de legitimação da EJA. Tomando como base esse aspecto, serão explicitados aqui os ideais que caracterizam a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Escolanovista, Pedagogia Libertadora, Pedagogia Tecnicista e a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos.

A base da Pedagogia Tradicional é a reprodução de conteúdos que, dentro da ótica dessa corrente, são vistos como necessários para uma formação que permitirá ao indivíduo uma posição mais acentuada na sociedade. A relação entre o professor e o aluno é marcada por uma autoridade excessiva atribuída primordialmente ao professor, que é colocado como o único detentor do conhecimento. O aluno, por sua vez, atua como passivo a todo e qualquer saber vindo deste, sendo que sua única função é acatar o que é passado e reproduzir mecanicamente todo conteúdo. Dessa forma, o professor é o “sábio mor” e o aluno fica na condição de “tabula rasa” que nada tem para acrescentar em seu processo de construção do conhecimento, atua como mero reproduzidor de informações.

A narração é o elemento chave desta educação, o educador é o sujeito desse processo, enquanto os educandos são conduzidos à memorização mecânica do conteúdo narrado pelo educador. Essa narração transforma os educandos em vasilhas que devem ser preenchidas pelo educador. Assim, quanto mais vai enchendo essas vasilhas (os educandos), melhor educador ele será; enquanto, quanto mais se deixem encher docilmente, melhores serão educandos. [...] A rigidez dessa posição nega a educação e o conhecimento como um processo de busca, na medida em que anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando a sua ingenuidade e não a sua criticidade. Contribuindo, assim, para os interesses dos seus opressores a quem não importa o desnudamento do mundo, muito menos a sua transformação. (FERREIRA, 2012, p. 38).

Determinada essencialmente pela teoria, a Pedagogia Tradicional tem sua metodologia fincada na ação transmissão-reprodução através da memorização, a qual se baseia na aplicação dos métodos fonéticos e silábicos, que são fundamentados nas

práticas utilizadas para alfabetizar crianças. Tem-se aí uma questão de suma importância quando a intenção é analisar o livro didático para a EJA, visto que a maioria dos materiais disponibilizados para essa modalidade de ensino ainda se prendem aos métodos infantis para educar. Trazem uma linguagem totalmente desapropriada e distante da realidade do público da EJA, é o que muitos autores compreendem como a “infantilização do adulto”.

Freire expõe que os métodos de alfabetização de adultos utilizados pela pedagogia tradicional evidenciavam um processo de infantilização do educando, pois lançavam mão de cartilhas e metodologias puramente mecânicas, utilizadas para alfabetizar as crianças da época, sem levar em consideração a idade dos jovens e adultos, sua existência de trabalhador e a realidade na qual este está inserido. (FREIRE 2005, p. 47. In: FERREIRA, 2012, p. 38).

A autora Claudia Ferreira, ancorada nas palavras de Paulo Freire, mostra que se desencadeada dessa forma, sem levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, sem considerar seu contexto fora da escola, à aprendizagem se torna menos significativa, pois acaba distanciando os educandos do seu objeto de estudo. Essa questão se enquadra perfeitamente na realidade do público da EJA, visto que na maioria das vezes os educandos têm uma longa jornada de trabalho e de dificuldades cotidianas e acabam sendo condicionados a desfrutar de um processo que deveria despertar prazer e estímulo, que no contrário resulta em um momento cansativo e desinteressante, pois não os colocam frente à sua realidade.

Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA — “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. (FREIRE, 1967, p. 111).

O fato de não ter ido à escola no período considerado regular e retornar aos estudos em séries primárias não significa dizer que o jovem ou adulto, não tenha consigo saberes que podem e devem ser levados em consideração nesse “novo” período de aprendizagem. A verdade é que as representações impressas em alguns livros didáticos sinalizam a ideia de esperar do aluno a linearidade em seu percurso escolar, fato que se torna quase impossível quando se trata dos alunos da EJA. O que se espera é que estes possam aprender agora da mesma forma que aprenderiam quando criança e isso acaba por negar as características atual do aluno. É como se toda a bagagem desse aluno fosse retirada dele e do seu processo de aprendizagem e retrocedesse no sentido

de que agora tem que “aprender” longe do seu contexto, sem a relevância dos saberes já construídos em outras etapas da vida.

Dentro desse contexto, o livro didático assume pouca importância no processo educativo, visto que ele encontra-se totalmente descontextualizado da vida do aluno fora da escola. A teoria geral desta tendência cabe também para o uso que os alunos fazem do livro didático, pois estes são condicionados a assimilar o máximo de conteúdo, mesmo que não faça tanto sentido para sua aprendizagem. Ao final do percurso pouco importará para os alunos o que eles “aprenderam”, já que tais informações não terão tanta associação com a sua realidade. Dessa forma, o livro acaba perdendo sua função didática e atua como mero reprodutor de assuntos soltos:

Nesta perspectiva, pode-se perceber que o material didático não possui importância. Ele muitas vezes é pouco ou nem utilizado e não possui função didática de aprendizagem. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem acaba perdendo seu valor e tornando-se precário, pois o aluno apenas repete o conhecimento e não o re (constrói). Portanto, nesta abordagem, o material didático é concebido como um suporte, um apoio. Ou seja, ele já está pronto, concebido, elaborado, e cabe ao aluno, ao contactá-lo assimilar o que ele antecipadamente possibilita, dentro da perspectiva de que é o objeto que determina o que deve ser aprendido e o sujeito deve aprender dele. (GIORDANI; MENOTTI; SILVA, (s.d.), p.8).

Assim, a Pedagogia Tradicional com suas limitações deixa a desejar no que tange aos métodos para a efetivação de uma educação mais significativa. Isso chega a ser ainda mais alarmante na EJA, visto que essa é uma modalidade de ensino que tem caído no campo do esquecimento, principalmente no que diz respeito à elaboração de materiais didáticos condizentes com a realidade desse público.

É a partir dessa conclusão que os olhares se voltam para uma nova tendência que vem no sentido de inovar metodologicamente a área educacional. O foco agora é a Pedagogia Escolanovista, a qual surge com propostas totalmente contrárias às que eram pregadas pelo Tradicionalismo. Nesse sentido, a imagem do aluno enquanto mero receptor de informações é substituída por aquela que o coloca como agente de sua aprendizagem, pois agora é visto pela suas características próprias. Dentro dessa lógica, a educação passa a ser um processo pautado no reconhecimento e relevância das diversidades do alunado. O aluno passa a ser o centro do processo educativo e o professor agora assume a figura de auxiliador e não mais como o único detentor do conhecimento.

Libâneo descreve a educação da escola nova como “um processo interno e não externo; ela parte das necessidades e interesses

individuais necessários para a adaptação ao meio [...] um ensino centrado no aluno e no grupo” (LIBÂNEO, 2006, p. 22. In: GIORDANI; MENOTTI; SILVA, (s.d.), p.8).

Esse avanço de pensamento já garante, ainda que parcialmente, a legitimidade dos alunos da EJA, visto que o trabalho com esse público deve focar essencialmente na diversidade que estes trazem, principalmente por apresentar estilos de vida e de aprendizagem muito próprios. Ao entender o processo educativo sobre esta ótica fica bem mais fácil “acertar” nas metodologias que poderão garantir uma aprendizagem mais significativa e interessante para os alunos e talvez não só para estes, mas também para o professor que verá retornos positivos acerca da sua prática.

Concretizando essa noção de educação, na qual o aluno é o centro do processo, a tendência definida pela Escola Nova se baseava no método Montessoriano, que focava no trabalho com instrumentos que estivessem ligados ao cotidiano dos alunos fora da escola. A perspectiva Montessoriana indicava que tudo deve ser aproveitado enquanto recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, visto que a educação acontece paralelamente aos percursos desenvolvidos pelo aluno na sua vida. Dessa forma, todo e qualquer tipo de aprendizado construído pelo aluno dentro ou fora da escola deve ser relevado no sentido de proporcionar uma aprendizagem cada vez mais próxima da sua realidade.

As atribuições do método desenvolvido por Montessori, através da Escola Nova, trazem mais algumas contribuições para a EJA, já que ao valorizar as experiências dos alunos fora da escola, tal método acaba por introduzir o contexto dos alunos em seu processo de construção e/ou aprimoramento de conhecimentos. Essa questão, aqui tão focada, é de suma relevância no processo educativo de jovens e adultos, visto que estes de maneira especial, ao inserir-se na escola levam uma rica bagagem de conhecimentos que em muito irá contribuir para uma aprendizagem mais tranquila e significativa.

Atuando através desses aspectos, o movimento escolanovista possibilitou a reformulação do saber escolar e da funcionalidade da escola como um todo. A escola que antes era vista como um ambiente fechado em si mesmo, com adequações distantes da realidade social, cheia de limitações e regras passou a ser vista como um lugar prazeroso, alegre, cheio de possibilidades para uma aprendizagem mútua e participativa, um ambiente privilegiado para a socialização de saberes escolares e populares, que não eram focados apenas na figura do professor, mas também, e de forma ainda mais especial, no aluno que era dotado de múltiplos conhecimentos.

Essa reformulação não se limitou ao aspecto “físico” da escola, mas se estendeu para as práticas pedagógicas desenvolvidas nela. Isso foi de grande importância para novas concepções acerca dos materiais didáticos, que passaram a levar mais em conta o poder de aguçar nos alunos o interesse por aprender. A ludicidade ganha destaque, pois através dessa o cotidiano do aluno fica mais próximo da realidade escolar. Os jogos, filmes, brincadeiras se tornam boas sugestões para a prática pedagógica. Nesse sentido, o livro didático não é o único instrumento a ser utilizado e passa assumir um caráter mais lúdico. A sua construção não se restringe a focalizar na quantidade de conteúdos que os alunos “devem” assimilar, mas sim na forma pela qual são apresentados para chegar até eles. Assim, o livro didático sai da condição de “manual” cheio de informações maçantes e passa a ser um recurso alternativo para uma aprendizagem prazerosa.

Dentro de uma linha muito próxima da Pedagogia Escolanovista, no que tange ao reconhecimento do aluno como um sujeito ativo e participativo no processo de ensino-aprendizagem, a Pedagogia Libertadora ganha o cenário educacional. Tendo como defensor o educador Paulo Freire, essa nova tendência sustenta suas ideias na formação crítica e reflexiva do aluno, a partir disso apresenta a “educação como um ato político de conhecimento, por isso mesmo trata-se de um ato criador em que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra” (FREIRE, 2005. In: FERREIRA, 2012, p. 40). O que esta corrente propõe é que a educação deve ser um processo que suscite no aluno o desejo por compreender a sua realidade, analisá-la crítica e reflexivamente a fim de que possa promover transformações em seu contexto social. Freire idealiza um modelo de “educação libertadora”, a qual tem a finalidade de tirar os indivíduos da condição de passivo, alienado e acomodado aos moldes de divisão de classes, assim concretiza o Método Ativo, Dialogal e Crítico.

A Pedagogia Libertadora inova a imagem do aluno e do professor, no sentido de que estes desenvolvem agora uma relação dialógica, de troca mútua, pois ambos apresentam uma gama de conhecimentos a serem repassados e aperfeiçoados. É dessa maneira, também, que a questão dos conteúdos avança no sentido de que agora a aprendizagem não é mais centrada somente nos conteúdos escolares, na decodificação de palavras, mas sim no saber popular, dando prioridade ao aprendizado construído no berço social da comunidade do aluno, nos círculos de cultura. Não se trata apenas de ler e interpretar determinado texto, mas sim de medir sua correlação com o contexto social de cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem.



Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muitos mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço da leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto. (FREIRE, 2005, p. 30. In: FERREIRA, 2012, p. 41).

Como já foi exposto em tópicos do capítulo anterior deste trabalho, Paulo Freire tinha suas restrições acerca do uso do livro didático, por isso mesmo a Pedagogia Libertadora apostava em uma metodologia que priorizava o uso de palavras e temas geradores através das fichas de cultura, o que sinaliza o desapego em relação ao livro. Os conteúdos das diversas áreas de ensino devem estar relacionados à prática cotidiana da vida dos educandos possibilitando que estes se sintam estimulados a problematizar as situações vividas por ele próprio.

A lógica dessa tendência em muito acrescenta no campo da educação de jovens e adultos, pois é através do reconhecimento das especificidades do alunado e da correlação dessas características com o processo de ensino-aprendizagem que os alunos desempenham suas funções enquanto sujeito da sua própria rotina educativa não se limitando apenas ao ambiente escolar, mas também na possibilidade de explorar os conhecimentos em outras instituições sociais com as quais costuma manter contato diário. Nesse sentido, Paulo Freire com a Pedagogia Libertadora impulsiona um novo olhar e novas práticas sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Paulo Freire, considerado por alguns autores como o fundador da escola nova popular, promove o repensar da especificidade da EJA, bem como a busca de um método específico que verdadeiramente esteja voltado para este segmento da educação. Grandes são as contribuições da Pedagogia Libertadora para a educação brasileira, e em especial para a EJA, seja pela politização da educação, seja pela clareza com a relação à opção política do educador ou da educadora, que envolve princípios e valores que ele ou ela deve assumir (saber o que fazer, como, quando, com quem, para que, contra a que e em favor de quê). (FERREIRA, 2012, p. 58).

Dando seguimento ao processo de construção e reconstrução da educação, surge outra tendência que, embora voltada para essa área, propõe uma perspectiva que possibilita a inserção de métodos que não se restringem a formação educacional do indivíduo. Trata-se da Pedagogia Tecnicista, a qual propõe uma educação que foca na capacitação técnica do indivíduo, de modo que possa habilitá-lo para atuar com eficácia no mercado de trabalho. Desse modo, não se tem tanta preocupação com a

aprendizagem em si, mas com as possibilidades que podem ser usadas para levar aos alunos conhecimentos objetivos e rápidos para um bom desempenho no trabalho e em processos que exigem exatidão.

Com o tecnicismo, a educação assume um caráter profissionalizante, visto que seu foco agora é a formação para o trabalho. Acredita-se que através dela será possível promover o desenvolvimento econômico do país, devido o seu poder de qualificar mão de obra. Assim, tendo a educação como processo de formação profissional, a escola é vista como uma instituição que garante a acessibilidade do aluno aos mais variados equipamentos tecnológicos, visando um planejamento didático formal e a elaboração de matérias de instrução profissional. Percebe-se que tanto o professor quanto aluno deixa de ser o centro do processo e atuam como meros reprodutores do sistema produtivo. O professor é visto como um técnico incumbido de passar informações julgadas necessárias para a formação trabalhista, tendo sua atuação limitada e submetida a tais técnicas. A atenção para com o aluno, da mesma forma, é substituída pela prioridade com os instrumentos tecnológicos, com os quais devem ser equipadas às escolas. Nessa perspectiva, a preocupação não está na aprendizagem dos alunos, pois “se a escola está bem equipada, a aprendizagem é uma consequência” (GIORDANI; MENOTTI; SILVA, (s.d.), p.10).

Dentro desse “programa instrucional” os materiais didáticos ganham destaque, já que há uma grande valorização dos manuais e dos instrumentos tecnológicos. São utilizados manuais, filmes, slides, cartilhas de ensino programado e os módulos, além da preocupação com as salas bem equipadas. No entanto, cabe ressaltar que embora com tanta prioridade a esses recursos, essa tendência traz que pouco importa a maneira como são utilizados e a forma com a qual apresentam os conteúdos a serem trabalhados, pois o importante mesmo é tê-los e não fazer o uso deles. Nesse sentido, o papel do professor é minimizado à condição de mero reprodutor dos conteúdos impressos nesses materiais, atuando como passivo a qualquer manifestação crítica.

A partir desse ponto de vista, é possível uma correlação com a situação da educação de jovens e adultos no que tange a disponibilização e aplicação dos poucos materiais didáticos. Um primeiro ponto diz respeito a pouca preocupação com a apresentação dos conteúdos expostos nos livros didáticos, não se atendo nem mesmo à descontextualização desses conhecimentos em relação à realidade dos alunos, o que é muito frequente no contexto da EJA. Depois, o foco vai para o papel do professor se estendendo para a utilização que este faz e, conseqüentemente, leva o aluno a fazer do

livro didático em sala. Atuando como mero reprodutor de conteúdos, o professor pouco ou nada faz para que sua prática possa ter significado para o aluno e isso se refere também aos livros didáticos, que muitas vezes são adotados sem passarem por uma análise crítica e acabam sendo utilizados com uma metodologia totalmente desapropriada ao contexto dos alunos. Estes por sua vez, tornam-se cada vez mais distantes de ter uma aprendizagem voltada para sua realidade social.

Avançando as concepções acerca dos conteúdos e a forma utilizada para sua disponibilização, bem como acerca da imagem do professor e do aluno, o cenário educacional é inovado com mais uma tendência pedagógica, a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos. Essa corrente direciona novos caminhos para a educação e isso inclui a EJA, já que é a partir dela que há um confronto entre os conteúdos escolares, tão valorizados na prática educativa, e a realidade social externa à escola, que não é e nem pode ser encarada como uma questão dissociada do processo de ensino-aprendizagem, o que garante um grande passo na prática com jovens e adultos. Nesse contexto, a escola é reformulada e garante a difusão dos interesses e saberes populares, o que possibilitará ao aluno a apreensão de conteúdos significativos, que poderão ser aplicados à sua realidade. Neste contexto, o professor tem a função de mediar, orientar e criar possibilidades para a relação de troca entre o meio e o aluno, a partir dos conteúdos que devem ser repassados, se atendo aos conhecimentos que este já dispõe para que possa aperfeiçoá-los e estabelecer correlações com novos saberes.

Esses conteúdos passam por um processo de reformulação e tendem agora a promover a capacidade crítica e reflexiva dos alunos para que estes possam atuar de maneira mais ativa sobre as problemáticas que compõem a sua realidade dentro e fora da escola. Por isso essa corrente traz a seguinte concepção acerca dos conteúdos:

Compreende que não basta ter como conteúdo escolar às questões sociais atuais, mas é necessário que o aluno possa se reconhecer nos conteúdos e modelos sociais apresentados para desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, buscando ampliar as experiências e adquirir o aprendizado. Sobre a questão dos conteúdos a serem abordados, Libâneo comenta que: “embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais”. (1986, p. 39). (GIORDANI; MENOTTI; SILVA, (s.d.), p.15).

Já foi possível notar que a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos apresenta como foco principal a valorização dos saberes do povo por acreditar que é através da

apreensão e vivência com esses saberes que será possível para o aluno a formação mais significativa, principalmente porque será um processo que o colocará frente a sua realidade concreta. Nesse sentido, os materiais didáticos não podem fugir da lógica de transparecer a realidade sócio-cultural do aluno levando-o a compreender os acontecimentos que o cerca e isso inclui o próprio ambiente escolar. Esse material deve possibilitar a formação “completa” do aluno, se atendo à promoção intelectual, social e pessoal.

Diante dessas considerações, o livro didático que se enquadre nos pressupostos da pedagogia crítico-social deve assumir sua função enquanto instrumento que retrate a realidade sócio-cultural dos sujeitos que estão inseridos no processo educativo. Sendo assim, os conteúdos passam a ter uma finalidade social, por isso não devem mais ser trabalhados de maneira fragmentada, descontextualizada, como informações prontas e neutras que os alunos são subordinados a memorizar e reproduzir. Pelo contrário, esse material deve permitir novas possibilidades para que os alunos avancem e não se prendem aos moldes sociais que os condicionam ao comodismo, passividade e alienação. Deve aguçar nos alunos o desejo por buscar para além da sala de aula, questionar suas inquietações e a partir do seu aprendizado buscar responder os descasos que afligem a sociedade.

Embora dando muita ênfase aos conteúdos escolares, cabe salientar que a pedagogia crítico-social representa uma nova perspectiva para a EJA e para a educação como um todo, mas se atendo a esse público é muito válida no sentido de que viabiliza o acesso aos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados ao longo das transformações sociais, o que em muito contribui para que os alunos saiam da condição de impedimento em relação a sua produção e aperfeiçoamento de saberes, já que a apreensão dos conteúdos deve ser baseada no uso que os alunos irão fazer deles posteriormente.

Ao analisar cada uma dessas tendências observa-se que nenhuma delas esgotou-se em seus “tempos de auge”, uma vez que todas fazem parte do cotidiano escolar e que de algum modo estão inseridas nas práticas pedagógicas atuais. É quase impossível negar a presença dessas correntes no fazer pedagógico que os professores desempenham na EJA, e como foi visto essas perspectivas, ainda que de maneira mínima, encontram-se impressas nas ideologias trazidas no livro didático influenciando de alguma maneira na metodologia admitida pelo professor e na forma pela qual o aluno absorve e contextualiza os conhecimentos que aprendem ou aprimoram.

### 3.2. O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

As apreciações feitas até este ponto do trabalho mostram que ainda há uma grande escassez de materiais didáticos na EJA, em particular de livros didáticos de qualidade<sup>3</sup>. Essa situação tem levado os educadores a elaborar novas possibilidades para organizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo que possam estabelecer meios metodológicos mais eficazes para a transmissão dos conteúdos escolares. Assim, se apoiam na utilização de vários recursos pedagógicos, como: livros didáticos destinados ao ensino regular de crianças e adolescentes, revistas, jornais, bulas de remédio, recibos, contas, filmes, músicas, desenhos, dentre outros, o que parece ser muito bom. No entanto, nesta ampla diversidade de recursos, poucos são aqueles que podem ser considerados como apropriados pedagogicamente, seja em sua elaboração ou no seu uso, levando em consideração as particularidades do público jovem, adulto da EJA. Isso exige do educador um esforço que vai para além da simples “passagem” de conteúdos, requer dele agilidade, criatividade e foco na realidade social dos educandos fora da escola, para a adaptação destes recursos e sua recontextualização em sala de aula.

A Educação de Jovens e Adultos está sendo cada vez mais esquecida e é por isso que a precariedade no ensino para essa modalidade vem tomando um rumo diferente do que se espera como um ideal. O autor Miguel Arroyo (2007) diz que um dos problemas iniciais encontrados na EJA está no fato de se considerar a trajetória do aluno como linear, ou seja, o que se espera é que o mesmo tenha tido uma progressão escolar contínua. Porém a realidade é outra, e é justamente a negação dessa característica que torna o diálogo pedagógico sem significado para o aluno, tendo em vista que os seus conhecimentos prévios não são levados em consideração. As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA acrescentam que a negação das especificidades dos jovens e adultos no processo de ensino-aprendizagem é uma ação que burla não somente o caráter legal, mas também a constituição ética:

Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes, seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético. (DCNE, 2000, p.63).

---

<sup>3</sup> O termo “qualidade” aqui descrito faz referência à linguagem adotada em certos livros didáticos, no sentido de que muitas vezes está traz aspectos totalmente desconexos da realidade do público da EJA. Assim, não se trata de aspectos físico-estruturais do livro, mas sim das representações simbólicas que este imprime em sua forma de apresentar os conteúdos.

A autora Tânia Maria de Melo Moura, ao estudar as contribuições de teóricos como Paulo Freire, Emília Ferreiro e Vygotsky, para o campo da EJA, aponta mais um problema que afeta o desempenho dessa educação. Segundo ela, tal problema está na existência de uma pobreza teórica na área – em nível de pesquisa e conhecimentos –, contrastando com a área de alfabetização infantil, onde cresce e avança cada dia mais as investigações. Alguns atribuem a “indigência” teórica da área a própria indigência dos seus sujeitos, outros atribuem ao fato de ser o analfabetismo adulto um “fenômeno” localizado e tardio, constituindo-se em casos atípicos não merecedores, portanto, de atenção enquanto objeto epistemológico. Além disso, a EJA é vista como uma modalidade de ensino de caráter negativo, atrasado e improvisado de um modelo informal de ensino.

Esse fato acaba contribuindo para que haja uma delimitação teórica da alfabetização de jovens e adultos, pensando nesta como contribuinte apenas para a aquisição do código alfabético que permite tão somente que indivíduo assine/desene seu nome. Além disso, empobrece o papel do educador, que não possui uma formação eficaz para estar atuando em tal área. Ao reconhecer os conhecimentos, as experiências que os alunos levam para a escola, o professor passa a assumir um papel mais democrático frente ao aluno.

Outro problema que pode ser levantado é sinalizado por Takeuchi (2005), a qual diz que o livro didático está intimamente ligado ao modelo escolar instituído e sustentado há anos, cuja estrutura é aquela do professor como detentor do conhecimento, o aluno como mero reproduzidor de conteúdos, a escola como uma “redoma fechada”, que não mantém aproximação com o contexto fora dela e os conhecimentos difundidos de forma maçante, fragmentada e totalmente descontextualizada da realidade social dos alunos. Além disso, o modelo escolar que é mantido até hoje pouco prioriza as novas possibilidades de ensino, como a EJA, por exemplo. Nesse sentido, tal modalidade fica a margem do sistema educacional, sendo vista como um descaso. Assim, da mesma forma que a EJA não ganha a credibilidade de ser favorecida com inovações, o livro didático a ser utilizado por ela poucas melhorias terá.

[...] o livro didático está intimamente ligado à forma escolar disseminada há um século ao menos. Se considerarmos esse aspecto, é evidente que, na ausência de uma forma escolar definida para a EJA e na indeterminação de continuidade dos programas que se constituíram, os livros didáticos não tenham se formatado para essa modalidade de ensino. Se o ensino carece de livros, a recíproca

também pode ser verdadeira: o livro se define conforme o ensino. (TAKEUCHI, 2005, p. 38-39).

Ao avaliar os principais quesitos para a constituição de um livro didático para a EJA, o PNLD EJA - Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos-, põe na imagem do educador a grande responsabilidade de selecionar os materiais mais propícios para o trabalho com jovens e adultos:

[...] o educador que atua na EJA enfrenta muitos desafios em seu cotidiano. A começar pelo reconhecimento dos saberes que os estudantes jovens e adultos já trazem consigo fruto de suas experiências de vida. Cabe ao educador ainda estabelecer objetivos, realizar escolhas metodológicas, optar por atividades e selecionar o material didático apropriado para cada situação. Dessa forma o educador da EJA é desafiado desde o planejamento sobre como propor intervenções adequadas a cada situação de aprendizagem até a avaliação contínua das conquistas dos estudantes. No cotidiano de seu trabalho a produção do material didático ocupa uma parcela importante do tempo do planejamento pedagógico. (MEC, 2010, p. 19).

A EJA é uma modalidade de ensino que se constitui de uma especificidade própria, por isso deveria receber um tratamento que atendesse essa particularidade, de modo que venha a contribuir significativamente com a aprendizagem dos sujeitos que a compõe. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação põe a EJA como uma modalidade de ensino que desenvolve uma função reparadora da “dívida social” para com aqueles que não tiveram a oportunidade de ter acesso ao domínio da leitura e da escrita, seja na escola ou fora dela. É nesse sentido que deve ter como objetivo atender, prioritariamente, as particularidades dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo. O citado documento acrescenta:

[...] a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (DCNE, 2000, p. 09).

Diante dessa problemática torna-se cada vez mais necessário a busca por uma política pública que se torne responsável pela efetivação e eficácia da educação para jovens e adultos. Essa efetivação, tanto quanto a eficácia devem está voltada, também, para a melhoria na elaboração e escolha dos materiais pedagógicos, especificamente o livro didático, que aparece como orientador do trabalho pedagógico do educador. É

nesse sentido, que este deve está cada vez mais próximo da realidade educacional e social desses alunos, a fim de proporcionar uma aprendizagem mais significativa para estes. É claro que o livro didático não deve ser o centro do planejamento e metodologia do educador, mas partindo dele, torna-se necessária uma reflexão sobre a real finalidade deste recurso nessa modalidade de ensino, bem como o levantamento das principais formas de abordagem e contextualização destes à realidade do sujeito educando.

Após compreender todas essas questões que envolvem as diferentes representações e funcionalidades impregnadas nos livros didáticos no decorrer do processo de construção histórica da EJA é possível agora avançar para uma parte mais prática, a qual despertará conclusões e confirmações acerca das apreciações feitas no durante este capítulo. Assim, julga-se necessário no próximo momento deste trabalho, apresentar os resultados da análise feita com alguns livros didáticos utilizados atualmente na EJA. Além disso, o capítulo que se segue mostrará quais concepções educadores e educandos têm acerca deste material.



#### **4. ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUADRO ATUAL E NOVAS PROPOSTAS.**

Depois de todo apanhado histórico acerca da Educação de Jovens e Adultos tendo como foco o livro didático, bem como das apreciações feitas sobre a funcionalidade e diferentes representações que esse poderoso instrumento assume dentro e fora do processo educativo, é de fundamental importância agora, a demonstração prática que levará a uma possível conclusão sobre o quadro atual do uso desse recurso em sala de aula. Nesse sentido, esse capítulo mostrará os resultados obtidos com a análise de alguns livros didáticos utilizados atualmente na EJA. Além disso, apresentará quais as concepções que educadores e educandos de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, têm acerca deste material.

Essa análise foi baseada em livros utilizados em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, que dispõem da EJA. Tais instituições serão aqui representadas por “Encanto do Saber” e “Educar para a vida”, pois ambas não permitiram a divulgação de seus nomes reais. A escolha das escolas seguiu a regra de facilidade de acesso nestas, devido à indisponibilidade de pesquisa em algumas outras. Além disso, tal escolha foi por conta do período destinado às visitas, o qual ocorreu paralelo ao momento em que as escolas estavam encerrando suas atividades letivas e poucas eram as que ainda permitiam a realização de estudos como este, o que justifica também o fato de apenas duas instituições terem sido referência para essa parte prática da pesquisa. Assim, os livros didáticos que serão citados em análise aqui, são realmente adotados e utilizados atualmente por tais escolas.

##### **4.1. OS CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DA EJA UTILIZADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS “ENCANTO DO SABER” E “EDUCAR PARA A VIDA”.**

Antes de apresentar os resultados obtidos através da análise, cabe primeiro demonstrar quais critérios foram utilizados para que de fato houvesse a concretização dos estudos feitos durante todo o percurso deste trabalho. Fazendo referência a Egil Borre Johnsen, Takeuchi apresenta três aspectos que norteiam vários estudos acerca do livro didático em todo o mundo, são eles: “os que se centram no conteúdo (do ponto de vista da mensagem ideológica subjacente); o da produção; e o do uso (em sala de aula)” (JOHNSEN, 1993. In: TAKEUCHI, 2005, p. 37). Para este trabalho só serão aproveitados o primeiro (em nível de conteúdo) e o terceiro (o de uso), já que as

questões principais desta análise estão centradas na forma pela qual os conteúdos são apresentados nos livros didáticos adotados para a EJA, o que será exposto nesse primeiro momento e na forma pela qual esse recurso é percebido e utilizado pelos sujeitos da educação (professor e aluno), que será abordado posteriormente.

A partir dos aspectos apresentados por Johnsen, foi possível, então, elaborar os critérios que orientaram o processo de análise desse trabalho. Tais critérios estão considerando a diversidade e forma de apresentação dos gêneros textuais, a formulação das questões, os significados embutidos nas ilustrações, a possibilidade que tais materiais apresentam para a promoção da criticidade dos educandos e à aceitação, bem como a valorização da diversidade cultural. Sendo que todos esses fatores estão interligados à ideia principal na relação entre o livro didático e a EJA: a contextualização dos conteúdos com a realidade sócio-cultural dos sujeitos jovens e adultos. Contemplando essas orientações, a análise dos livros didáticos foi dividida em duas categorias: **Apreciação Pedagógico-Metodológica** e **Apreciação dos aspectos que contemplam a Promoção à Convivência Social e à Valorização da Diversidade Cultural**.

A primeira categoria (**Pedagógico-Metodológica**) é descrita pelos seguintes critérios:

1. Traz uma linguagem contextualizada com a realidade do público em questão, tanto em relação ao vocabulário quanto as imagens utilizadas;
2. Apresenta Diversidade de Gênero Textual;
3. Apresenta Diversidade Temática;
4. Suscita o interesse por leituras de outros livros;
5. Respeita o tempo de aprendizagem do público, mostrando adequação ao desenvolvimento cognitivo;
6. Favorece a produção e a compreensão de textos orais em sala de aula;
7. Apresenta questões abertas e desafios, a fim de promover a capacidade de debater problemas;
8. Variedade na formulação de exercícios.

Os elementos em foco na segunda categoria (**Aspectos de Promoção à Convivência Social e à Valorização da Diversidade Cultural**) são estes:

1. É isento de preconceito de etnia;
2. É isento de preconceito de gênero;
3. É isento de preconceito de religião;
4. É isento de preconceito de idade;

5. É isento de preconceito de condição socioeconômica.

Cabe salientar que os resultados da análise serão apresentados numa abordagem geral, ou seja, não serão expostas as apreciações individuais de cada livro em relação aos aspectos de cada categoria e sim os elementos comuns entre eles, de modo que se houver a necessidade, o critério será destacado em sua particularidade.

Expostos os aspectos que foram relevados no processo de análise, cabe agora destacar os livros que foram avaliados. Como já foi colocado, os livros didáticos escolhidos estão sendo utilizados atualmente em turmas de EJA das escolas aqui já apresentadas. É importante considerar que cada escola adotou um exemplar didático, por isso essa pesquisa centrou em dois modelos de livros: o Alfabetiza Brasil: Alfabetização de Jovens e Adultos da autora Jane Terezinha Santos Gonçalves e o livro de Alfabetização da Coleção É Bom Aprender: Educação de Jovens e Adultos que é uma coletânea de vários autores.

O livro Alfabetiza Brasil: Alfabetização de Jovens e Adultos, da autora Jane Gonçalves – Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná –, foi elaborado em 2009, no estado de Curitiba e está pautado pelo PNLD EJA 2010. Ele está dividido em três capítulos e cada um traz um eixo de discussão diferente, mas que segundo a própria autora se completam por promoverem “um diálogo constante com o mundo do trabalho, com as questões de cidadania e com a diversidade cultural” (GONÇALVES, 2009, p. 3), temas que interligam as propostas de cada capítulo. O primeiro foi intitulado “Identidade e Diversidade Cultural” e está distribuído em 21 temas, que abordam questões da formação de identidade (quem somos; dados pessoais; a importância do nome e sobrenome; documentos que garantem sua identidade), estilos de vida e regras sociais (família e comunidades) e as diferentes culturas na formação do povo brasileiro (cultura e tradição). O segundo, “Cidadania e Qualidade de Vida”, trabalha com 29 temas que discutem os direitos e deveres de cada indivíduo enquanto cidadão humano, questões relacionadas à saúde, bem-estar, alimentação, esportes, lazer e a proposta de preservação e sustentabilidade. O terceiro capítulo aborda questões relacionadas ao “Mundo do Trabalho e Economia Solidária” com 15 temas, que focam nos direitos trabalhistas, na relação emprego e empregabilidade, empreendedorismo, trabalho solidário, cooperativismo e turismo sustentável.

Esse material traz um enfoque muito nítido na promoção e aperfeiçoamento da leitura e da escrita, por isso é que as atividades são voltadas em sua maior parte para o exercício dessas habilidades e muito pouco para o trabalho com o raciocínio lógico-

matemático. Essa característica é evidenciada, por exemplo, pelo bloco que faz o desfecho de cada capítulo: “Leituras em Movimento”. É descrito pela autora como um instrumento de estímulo à leitura pessoal e itinerante, ou seja, que não deverá se restringir ao espaço escolar formal, mas que pode ser socializado em ambientes mais particulares ao educando, no seio da sua família ou trabalho, por exemplo. Além desse bloco de incentivo à leitura, o livro é composto por um mini glossário, que embora tenha essa finalidade, não apresenta muitas palavras a serem “descobertas” e um material para recortes que complementam algumas das atividades dispostas nos capítulos.

O outro livro que foi recolhido para análise é o Volume Único da Coleção É Bom Aprender: Educação de Jovens e Adultos, destinado à Alfabetização de alunos do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Esse livro foi elaborado em 2009, no estado de São Paulo por três autoras: Cássia Garcia de Souza, que elaborou a parte destinada ao trabalho da Língua Portuguesa, Marinez Meneghello e Ângela Passos que organizaram a parte de Matemática. O material está pautado no PNLD EJA 2011/2012/2013 e tem como premissa estabelecer um diálogo entre a Alfabetização, Diversidade Cultural e Inclusão.

Já foi perceptível que este livro conta com dois eixos, um destinado ao ensino da Língua Portuguesa, que foi intitulado “Letramento e Alfabetização Linguística” e o outro para a “Alfabetização Matemática”. O primeiro é estruturado em 10 Unidades, cujos temas são: Formas de Comunicação; Nome e História de Vida; De volta à Infância; Povo Brasileiro; Consuma, mas com moderação; Amor à Natureza; Uma Questão de Amizade; Trabalhadores; Respeito à Terceira Idade; e Histórias de Animais. A cada unidade, ou seja, a cada assunto trabalhado, o livro vem com propostas de exercício da leitura e da escrita (Leitura Ouvida, Leituras coletivas, Descobrimo a Escrita, Produções Orais e Escritas). Além disso, esse eixo é complementado por três blocos: Atividades em Letra Cursiva; Sugestões de Livros e Filmes; e Material para Recorte.

Quanto ao segundo eixo, “Alfabetização Matemática”, este é dividido em 15 Unidades, cujos assuntos são: Números; Adição; Subtração; Retas; Multiplicação; Medidas de Tempo; Tabelas; Divisão; Medidas de Comprimento; Formas Geométricas Planas; Medidas e Temperatura; Medidas de Massa; Gráficos; Formas Geométricas Espaciais; e Medidas de Capacidade. As unidades são complementadas por um bloco de Material para Recorte.

As informações, até aqui dadas, acerca dos materiais recolhidos, são suficientes para um entendimento inicial. Diante disso, julga-se importante agora avançar para os resultados obtidos na análise feita com eles. Assim, o próximo tópico estará focado na demonstração prática dos livros a partir dos critérios que foram expostos acima.

#### 4.2. OS RESULTADOS OBTIDOS COM A ANÁLISE.

As apreciações iniciais acerca dos livros didáticos utilizados nas escolas “Educar para a vida” e “Encanto do Saber”, os quais foram referência para essa pesquisa, já demonstram quão é desafiadora a proposta de compreendê-los em seus aspectos Pedagógico- Metodológicos e de **Promoção à Convivência Social e à Valorização da Diversidade Cultural**, visto que, aparentemente, ambos trazem propostas muito próximas daquilo que se é considerado como compatível à realidade da EJA. No entanto, há de se considerar que a teoria por muitas vezes encontra-se dissociada da prática, por isso mesmo compreender a proposta teórica que tais livros didáticos trazem não é o suficiente para afirmar que os meios utilizados para se chegar até ela, são os mais eficazes. É a partir daí que surge a importância de estudar o livro didático no seu “interior”, folheá-lo em seus mínimos detalhes e entendê-lo a partir de suas dimensões práticas. Assim, a análise do livro didático para a EJA deve focar em seus fatores, essencialmente, pedagógicos, que sem dúvidas vão para além das questões físico-estruturais.

##### 4.2.1. Análise Pedagógico-Metodológica.

Os critérios correspondentes a esta categoria contemplam entendimentos que aproximam o pesquisador de uma compreensão mais apurada sobre as estratégias utilizadas (ou não) nesses livros para promover uma aprendizagem mais significativa, na perspectiva de um trabalho contextualizado e mais próximo possível da realidade social e cultural e do tempo de aprendizagem dos educandos. Cabe lembrar, porém, que o fato de está analisando o livro didático na pretensão de sinalizar orientações pedagógicas que podem beneficiar uma ação educativa mais significativa, não deve inibir o papel mediador que o educador desempenha no processo educacional. Pretende-se com isso mostrar, também, que pouco adianta ter um livro didático de boa qualidade, que atenda todas as expectativas da EJA e não ter um educador consciente do seu papel e capacitado para atuar corretamente com este material.

**1. Traz uma linguagem contextualizada com a realidade do público em questão, tanto em relação ao vocabulário quanto as imagens utilizadas.**

Diante de tudo que já foi exposto até aqui é possível inferir que trazer uma linguagem contextualizada com a realidade dos educandos é o “elemento chave” para que o livro didático utilizado na EJA atue de fato como um recurso, essencialmente, pedagógico no processo educativo. Assim, esse critério pode ser considerado um dos mais pertinentes quando o assunto é a elaboração de um material didático específico para educação de jovens e adultos e de certa forma acaba servindo de orientação para todos os outros. Cabe lembrar que ao tratar de “linguagem” não deve haver uma limitação, por exemplo, ao campo das palavras, frases e textos utilizados, mas deve expandir-se para toda gama de representações embutidas nas imagens tão cheias de significados.

Foram encontradas, principalmente, muitas atividades e imagens que ainda se prendem às características da criança e por muitas vezes deixam o que há de particular nos jovens e adultos de lado. Esse fato pode ser evidenciado em diversas situações, sendo que o mais agravante é que ambos os livros se prendem ao modo de “ser infantil”, por isso diversas vezes trazem textos, imagens, que delimitam o dia a dia da criança, seus desejos e características. Várias foram as abordagens que focaram em brincadeiras, brinquedos e atividades que correspondem ao cotidiano das crianças. É imensurável a quantidade de vezes que é possível encontrar propostas de atividades que tentam colocar o jovem ou adulto no contexto da criança. Em alguns momentos, por exemplo, é sugerido em uma questão que os educandos simulem uma compra de determinados produtos e os que estão dispostos para venda, são brinquedos. Além disso, em várias atividades é possível encontrar imagens que servem para exemplificar uma letra ou tema trabalhado e são colocados brinquedos/objetos como: bola, bala, petecas, carrinhos, bonecas, pipas, bambolês, pião, ursos, quebra-cabeças, etc. para representar tais letras.

Outro bom exemplo que comprova essa limitação está logo no início do livro Alfabetiza Brasil, mais especificamente na página 8, a imagem de uma criança é exposta quando se trabalha justamente a questão da “Formação da Identidade”, com o texto “Quem Sou Eu?”. Será que os educandos da EJA que tiverem contato com este primeiro tema conseguirá se perceber nele? Afinal, se trabalha a identidade do indivíduo e o representa com uma imagem que não corresponde às suas características atuais. Além dessa, outra questão explora essa limitação, na página 45 do volume único (Coleção É Bom Aprender), após ter trabalhado com os textos “Balaio”, “Alecrim” e

“Teresinha de Jesus”, focando nas cantigas de roda, a questão 1 traz a seguinte proposta: “Você tinha o hábito de brincar de roda quando era criança? Em caso afirmativo, diga com quem costumava brincar”. Essa questão não considera o fato de que muitos deles não tiveram a oportunidade se quer de brincar, seja qual fosse a brincadeira, pois trabalharam desde cedo. Assim como essa atividade, o enunciado da página 49 do mesmo livro traz uma perspectiva semelhante: “As brincadeiras da sua infância podem não ser as mesmas das crianças de hoje. Mas, lembrar delas é muito bom”.

Outro fato que traduz essa “falta de importância” que é dada às especificidades dos jovens, adultos e idosos, é o trabalho com documentos legais que não focam nas condições desses indivíduos. Ambos os livros fazem referência aos “Direitos da Criança”, trabalhando com o “Estatuto da Criança e do Adolescente” e centram nos benefícios básicos que garantem a qualidade de vida destes, inclusive o direito a uma “Educação Saudável”. Não é que não deva trazer essas questões, deve com certeza, mas o problema é que há uma ênfase muito intensa nas abordagens, exploram bastante esses questionamentos com atividades, imagens, indagações e trechos dos documentos.

Diferentemente acontece, quando se trabalha, bem depois, o “Estatuto do Idoso” e a data comemorativa para o “Respeito à Terceira Idade”, que são trazidos de maneira bem superficial, com algumas disposições do documento, questionamentos bem limitados e algumas imagens de pessoas nessa fase. Especificamente no livro Alfabetiza Brasil (página 145), o Estatuto do Idoso é explorado associando-se ao trabalho com a matemática e traz atividades em que o educando deve “contar quantos alfabetizados têm em sua sala, quantos na faixa etária de 15 a 44 anos, na de 30 a 59, a partir de 60”, por exemplo, e deixa a desejar no que tange à análise da realidade dos educandos a partir do documento, como acontece no caso dos direitos da criança. A não ser em única atividade (página 117, item C, do Alfabetiza Brasil) que propõe aos educandos refletirem, a partir do Art. 6º dos “Direitos Sociais”, quais benefícios estão gozando desde que voltaram a estudar.

Não é só com o vocabulário ou imagens voltadas para crianças que a descontextualização da realidade dos jovens, adultos ou idosos é sinalizada nos livros. Outra questão é o fato de que há uma tentativa de representar esses sujeitos com situações que não correspondem aos seus momentos de vidas atuais. Para entender essa questão é só observar enunciados como esses: “[...] aquela sopa, de preferência, feita com uma boa galinha caipira, e que *nossas avós diziam* ser um prato obrigatório [...]” (trecho do texto “Vamos falar sobre alimentação?”, página 171, do livro Alfabetiza

Brasil), na verdade eles são os “avôs e avós” desse tempo; outro exemplo é um trecho da tirinha “Planeta Vivo” (livro Alfabetiza Brasil, página 203), que traz a frase “*promete que vai durar até eu crescer?*”; e a proposta de uma questão do livro da Coleção É Bom Aprender, página 72, a qual ao trabalhar com uma receita de bolo de mandioca, sugere que os educandos também listem outras receitas para compor um livro coletivo que eles mesmo produzirão. Até aí nada de errado, o problema é como foi enunciada essa proposta, pedindo que se necessário devem pesquisá-las em cadernos de receitas ou perguntar à pessoa que costuma prepará-la. A forma com a qual foi sugerida descarta a hipótese de que esses educandos saibam muitas receitas “de cabeça” e que, provavelmente não precisarão consultar terceiros para descrevê-las.

Além disso, essa descontextualização está voltada também para outras questões, como na página 122 (Alfabetiza Brasil), que faz referências às diversas profissões, mas com apenas dois exemplos que se enquadram no perfil atual dos educandos, ou na página 67 (Coleção É Bom Aprender) onde aborda as letras “L” e “M” a partir de instrumentos musicais que podem não ser comuns para os educandos, como a maraca e violino, por exemplo. Além disso, na página 78 (Coleção É Bom Aprender) é possível ver uma atividade muito interessante, pois trabalha com um elemento novo: o “cheque”, mas que pode ser “falha” no sentido de que está distante da realidade dos educandos e isso é notoriamente comprovado pelas atividades que seguem as explicações, exemplos: “Em que situações do dia a dia pode-se emitir ou receber um cheque?” ou “ Explique oralmente o que é cheque pré-datado, cheque voador e cheque sem fundos”. Finalizando esse aspecto, pode-se trazer a parte de Matemática da Coleção É Bom Aprender, que trabalha com muitos desenhos e poucas figuras de elementos reais e com atividades de simulação de compras, que muitas vezes colocam exemplos de produtos para venda que talvez, na realidade não contemplam suas necessidades diárias.

Essas considerações acentuam um caráter muito negativo para esses materiais, mas cabe salientar que existem algumas propostas muito boas e que podem ser exaltadas para que sejam aperfeiçoadas e tomadas como referência. Diante dessa ideia de descontextualização trazida pelas informações dos parágrafos anteriores, uma boa proposta pode reverter essa situação. A começar por uma abordagem (página 9, Coleção É Bom Aprender), que traz citações de Paulo Freire, ao trabalhar com as múltiplas possibilidades de leitura, as quais não se limitam às palavras escritas, mas que promovem a “leitura de outras coisas” e como diz o educador: a “leitura de mundo”, a qual é muito comum à realidade dos educandos da EJA.



Bom exemplo, também na página 18 do Alfabetiza Brasil que traz a música “Mama África”, uma bela demonstração da realidade de muitas mulheres/mães brasileiras que lutam no dia a dia para vencer as dificuldades de uma vida de múltiplas rotinas e desafios. Atrélado a esse aspecto, outro bom exemplo (nas páginas 38-39 da Coleção É Bom Aprender), a exposição da História de Vida de uma senhora, dona Maria Gonçalves, que conta relatos de vida muito próximos das histórias da maioria dos educandos da EJA. Seguida desse relato, uma atividade interessante (na página 40), que leva os educandos a contar suas histórias de vida e conhecer as dos colegas, a fim de que possam perceber o quanto a história do “outro” pode influenciar em suas próprias histórias. Porém, vale fazer uma ressalva para essa questão, pois ao sugerir que os educandos contem suas histórias é proposto, também um roteiro para a apresentação oral, a qual subestima a capacidade de memória dos alunos, pois pede que: “Procure treinar o que vai falar para não perder a sequência que pensou”. Trata-se da história de vida deles e não de um assunto “solto” que precisa ser memorizado, pelo contrário, deve fluir espontaneamente.

A abordagem da página 154 do livro Alfabetiza Brasil também serve para representar o conjunto de boas propostas aqui exaltado. Com o texto “O Tempo não Para”, uma boa questão pode ser elucidada: a velhice em seus aspectos positivos. O texto trabalha o estímulo ao exercício físico, sem restrições de idade, inclusive focando bastante na velhice como uma fase de grandes possibilidades, mesmo quando as debilitações naturais do corpo começam a aparecer. São sugeridas algumas dicas para gozar de uma velhice saudável e o mais interessante é que são dicas possíveis de concretização. E assim, uma última consideração está na página 225 (Coleção É Bom Aprender), que destaca situações do dia a dia e propõe que os educandos listem situações do seu cotidiano com as quais eles lidam com a subtração, trata-se de um excelente exercício prático.

## **2. Apresenta Diversidade de Gênero Textual.**

Esse é um ponto que em muito engrandece os livros didáticos analisados, visto que foi perceptível a utilização de um leque diverso de gêneros textuais. Ambos os livros trazem bons instrumentos para o exercício da escrita e da leitura. A primeira observação a ser destacada é que a maioria desses recursos é voltada para a exaltação da cultura popular, ou seja, são apresentados os mais diferenciados gêneros de cunho popular que resgatam as essências de cada povo e priorizam valores essenciais para o

convívio social, de modo que todo e qualquer cultura seja vista como importante, criando assim, o respeito à diversidade cultural.

Cabe ressaltar que, embora, ambos os livros apresentem essa proposta de exaltação da diversidade cultural, o Volume Único da Coleção É Bom Aprender que trabalha com propostas mais diversas de gêneros textuais em suas abordagens. Abaixo, estão os gêneros trazidos pelos livros:

- Tirinhas;
- Histórias em quadrinhos;
- Jornais e Revistas, inclusive em vários momentos são solicitadas pesquisas extraclasse explorando esses instrumentos. Essa é uma estratégia muito boa, pois leva o educando a não estabelecer dependências em relação ao livro;
- Notícias;
- Reportagem;
- Bilhetes, trabalhando as diferenças entre fala e a escrita;
- Cartas, trazendo a questão da variedade linguística: formal e informal;
- E-mail;
- Fábula;
- Interpretação de imagens;
- Poema;
- Cantigas de roda;
- Foto-legenda e Texto-legenda;
- Cartaz, que foca na Conscientização contra a Violência para com os idosos;
- Piadas;
- Adivinhas;
- Receitas;
- Quadrinhas;
- Documentos Legais;
- Biografia, que é apresentada diversas vezes ao final de cada texto produzido por determinado autor;
- Autobiografia, como o relato de vida de dona Maria Gonçalves;
- Letras de músicas.

Todos esses gêneros são abordados estabelecendo ligações com os temas gerais de cada capítulo ou unidade e alguns deles são explorados com mais intensidade por serem associados a exercícios práticos (produções escritas, leitura oral, pesquisas e muitas vezes propõe-se a elaboração de modelos do próprio gênero trabalhado, como é o caso da Carta e do Bilhete, por exemplo).

### **3. Apresenta Diversidade Temática.**

Além dos eixos gerais de cada livro, os quais são subdivididos em capítulos ou unidades e que já foram apresentados no início deste capítulo quando o objetivo era apresentar as características iniciais e mais gerais de cada livro, ambos os materiais exploram diversos temas, trazendo um bom apanhado cultural. Abaixo, estão as temáticas apresentadas e considerações acerca de suas abordagens:

- As Etnias, trazendo uma gama diversa de conhecimentos sobre as diferentes culturas (índios, africanos, quilombolas, italianos, franceses) exaltando suas contribuições no processo de formação do povo brasileiro;
- Questões sobre as diferentes religiões, porém com algumas restrições que serão melhor expostas em tópicos posteriores;
- Direitos Humanos, com extensão para os Direitos da Criança e do Idoso;
- Uma abordagem mínima sobre a Homossexualidade, quando é trabalhada a questão dos “Direitos Humanos”. Esse é um momento muito propício para a intervenção mais cuidadosa do professor, pois mesmo em uma abordagem limitada, o assunto é sinalizado e com certeza despertará muitas discussões, que não deverão ser desprezadas;
- Eixos Temáticos centrados na Mulher: Lei Maria da Penha, Menopausa e Exame Ginecológico;
- A questão da Fome;
- Consumismo;
- Direitos do Consumidor;
- Conscientização Ambiental;
- Turismo no Brasil.

É válido ressaltar que os capítulos são muito carregados de conteúdos/temas, sendo que esta característica pode tornar o processo cansativo para os educandos. Nessa

situação, mais uma vez o papel do educador é exaltado no sentido de promover situações mais flexíveis para o trabalho desses conteúdos. Ainda há na prática de muitas escolas uma visão linear que aponta para a necessidade de dar conta de todo o conteúdo proposto pelo livro, com isso acabam carregando os educandos de assuntos que nem sempre serão apreendidos. Nesse momento, a depender da relação que o educador desenvolve com esse material, este deve criar novas estratégias para chegar até o educando a partir do que é sugerido pelo livro, trazendo até mesmo temas que este não contempla.

#### **4. Suscita o interesse por leituras de outros livros.**

São poucas as propostas que suscitam a leitura de outros livros por parte dos alunos, mas as que foram perceptíveis nos livros trazem boas propostas, o que não significa que são suficientes, poderia ter outras formas para a promoção deste exercício. A estratégia mais interessante é a parte da “LEITURA EM MOVIMENTO”, a qual já foi descrita anteriormente no momento inicial para a apresentação geral dos livros. Mas, cabe ressaltá-la novamente por ser uma maneira muito interessante de fazer com que os educandos desenvolvam seu aprendizado para além da sala de aula, principalmente com o desenvolvimento da leitura. Além disso, essa orientação estimula o educando a associar os assuntos estudados com seu dia a dia, já que a proposta é que essas leituras circulem em outros espaços, além da escola.

Outra estratégia, que é especificamente do Alfabetiza Brasil, é fazer com que, ao desenvolver as leituras dos textos ou responder as atividades, os educandos identifiquem quais as palavras desconhecidas e a partir disso procurem seus significados em dicionários, inclusive há no livro um mini-glossário, que embora sejam limitados, pois apresentam poucas palavras, traz uma boa proposta que é a de promover aos educandos o contato com novos conceitos. Embora pareça mínima, essa forma de levar os alunos a buscar outras leituras tem uma pertinência muito grande, por colocá-los em contato com um recurso que é pouco comum em seu dia a dia, mas que desenvolve uma importância muito positiva nesse processo de apreensão da leitura: o dicionário. Valoriza a autonomia do educando e possibilita um vocabulário mais diversificado que o ajudará também no exercício da escrita.

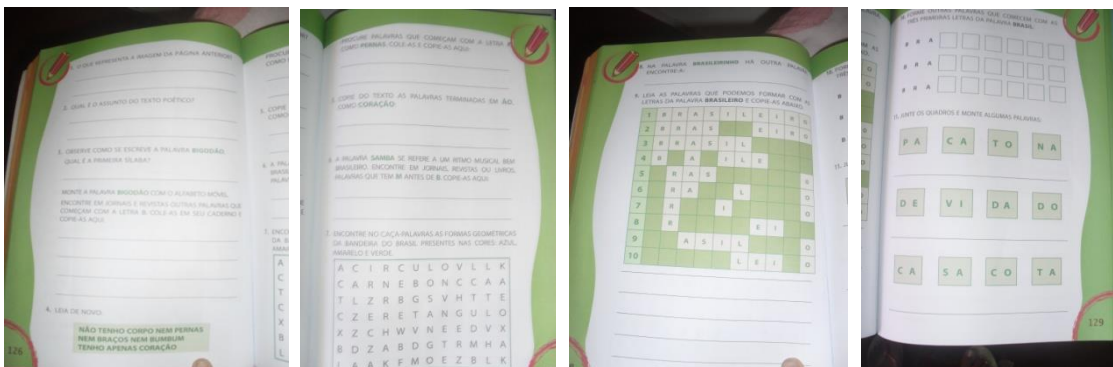
O livro da Coleção É Bom Aprender, ao trabalhar alguns textos traz a biografia do autor e em algumas situações como a da página 65, sugere que o educando busque outras obras deste. Além dessa estratégia, nesse material consta uma lista complementar

com sugestões de livros e filmes, ao final do eixo “Letramento e Alfabetização Linguística”.

### 5. Respeita o tempo de aprendizagem do público, mostrando adequação ao desenvolvimento cognitivo.

Esse critério tem uma pertinência muito grande no processo de análise de materiais didáticos para a EJA, pois a importância de compreender, reconhecer e valorizar o tempo de aprendizagem desses educandos na ação educativa é de suma relevância para que esta aconteça de maneira significativa e dê retornos positivos aos educadores em relação ao seu trabalho, de forma que esse momento não se torne desprazeroso para ambos.

Um primeiro aspecto a ser destacado é que algumas atividades aparecem com enunciados que trazem muitos detalhes, muitas orientações e isso por muitas vezes pode tornar o processo cansativo para os educandos, que em sua maioria passou um dia cheio de ocupações e cansaço e ao chegar à escola terá que interpretar perguntas não objetivas. Além disso, em alguns casos essas atividades são distribuídas em sequências muito longas por páginas, sem contar que aquele processo pode ficar maçante para o educando que terá que resolver uma quantidade enorme de questões. Como é o caso, por exemplo, das páginas 126 a 129 (Alfabetiza Brasil), as quais vêm carregadas de atividades e não disponibilizam nenhuma pausa. Veja as imagens:



Outro exemplo que pode despertar desinteresse ou desconforto para os educandos quando forem resolver questões é o caso da página 175, do mesmo livro, que traz um texto muito complexo para que os educandos possam ler, veja a sequência:

“O Chão e o Pão.

O Chão

O Grão

O Grão no Chão

O Pão

O Pão e a Mão

A Mão no Pão

O Pão na Mão

O Pão no Chão? Não”.

Esse texto pode causar muito cansaço para os educandos, que poderão desistir de lê-lo. Seguidas desse texto, as páginas 176 a 179 apresenta, também, uma sequência muito longa de atividades, com enunciados enormes. Outra atividade que pode causar desestímulo para os educandos é a que está na página 183, questão 6 (Alfabetiza Brasil), a qual propõe que estes façam um “SUDOKU”, uma atividade cheia de detalhes que com certeza não será conciliada à vida diária de trabalho que esses indivíduos tiveram. Além dessa, outra questão pode ser sinalizada na página 205 do livro da Coleção É Bom Aprender, a qual traz a seguinte proposta:

3. SEM CONTAR, ESTIME O NÚMERO DE MÃOS QUE APARECEM A SEGUIR.

NÚMERO ESTIMADO:

**Glossário**  
ESTIMAR: ATO DE ENCONTRAR UM VALOR OU UMA QUANTIDADE APROXIMADA A PARTIR DA AVALIAÇÃO DO PROBLEMA.

AGORA, ENCONTRE O NÚMERO DE MÃOS CONTANDO-AS UMA A UMA.

NÚMERO ENCONTRADO:

➤ OBSERVE O NÚMERO ESTIMADO POR ALGUNS DE SEUS COLEGAS, COMPARE COM O NÚMERO ESTIMADO POR VOCÊ E DESCUBRA QUEM CHEGOU MAIS PERTO DA RESPOSTA.

➤ O NÚMERO ESTIMADO É IGUAL AO ENCONTRADO?

Um último ponto a ser destacado é o fato de que ambos os livros focam muito em pesquisas extraclasse, não que isso seja ruim, pois inclusive estimula a autonomia dos educandos, fazendo com que estes busquem outros materiais, outras formas de aprender. No entanto, cabe lembrar que muitas vezes esses educandos não terão tempo para realizar tais pesquisas, por conta da sua jornada de trabalho, e na intensidade que elas são sugeridas, poderão não ser concretizadas sempre e poderá despertar nos educandos a sua “incapacidade para resolver tais trabalhos” ou perderão as oportunidades de desenvolver procedimentos novos por não terem tempo de fazer isso fora da escola. Veja a atividade abaixo, da Coleção É Bom Aprender, página 53:

**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**

VOCÊ SE LEMBRA DE OUTRA QUADRINHA POPULAR? SE NÃO SE LEMBRA, PESQUISE UMA COM OUTRAS PESSOAS QUE VOCÊ CONHEÇA. EM SEGUIDA, ENSAIE-A PARA DECLAMÁ-LA AOS COLEGAS DE SALA. PARA REALIZAR ESSA ATIVIDADE, FIQUE ATENTO ÀS ORIENTAÇÕES.

- DE PREFERÊNCIA, DECORE A QUADRINHA QUE VAI DECLAMAR.
- COMBINE GESTOS COM AS PALAVRAS NO MOMENTO DE DECLAMAR. PARA ISSO, ENSAIE A FIM DE QUE OS MOVIMENTOS FIQUEM HARMONIOSOS.
- EMPREGUE UM TOM DE VOZ QUE POSSA SER OUVIDO COM CLAREZA.

DEPOIS DE DECLAMAR A QUADRINHA PARA OS COLEGAS E OUVIR AS QUE ELES DECLAMARAM, REGISTRE POR ESCRITO A QUADRINHA QUE DECOROU OU DE QUE MAIS GOSTOU.

Essa atividade é mais uma daquelas que não considera a provável falta de tempo que esses educandos terão para realizá-la. Além disso, a ideia de declamar a quadrinha, com gestos, para os colegas, pode inibir o educando que, possivelmente, apresentará desconforto para realizar tal atividade.

#### **6. Favorece a produção e a compreensão de textos orais em sala de aula.**

Uma estratégia muito interessante que contempla esse critério é proposta da “Leitura Ouvida”, em que os alunos interpretam determinado texto a partir da leitura que o educador faz. Isso desenvolve a capacidade de memória, interpretação, além de estimulá-los a prestar atenção no momento que o educador estiver lendo. Atrelado a esse fato estão os momentos de discussões promovidos logo depois da leitura de alguns textos, assim como quando muitas vezes é solicitado que o educando dê as respostas de algumas atividades de forma oral e não somente escrita.

#### **7. Apresenta questões abertas e desafios, a fim de promover a capacidade de debater problemas.**

As atividades propostas por ambos os livros apresentam uma gama de desafios que promove ao educando uma autonomia para resolver problemas e alguns, inclusive, suscita a capacidade de refletir situações de sua própria realidade. Os livros dispõem de cruzadinhas, caça-palavras, questões que propõe a formação de palavras e frases a partir de prefixos ou sílabas, o próprio Sudoku se torna um desafio para os educandos, embora apresente limitações, que já foram expostas, a produção coletiva de um livro de receitas, produção escrita após o trabalho com alguns gêneros textuais (exemplos: carta e bilhetes), montar tabelas de preços com produtos de supermercados, distribuindo-os em seções (página 238, questão 3 – Alfabetiza Brasil), trabalho com o cálculo mental e o uso de diferentes materiais, o Ábaco, por exemplo, na realização de experimentos.

Várias outras questões suscitam a capacidade dos educandos para refletirem sobre situações cotidianas, como uma atividade da página 97 (Alfabetiza Brasil), que solicita a interpretação de uma história em quadrinhos, a qual aborda a questão da “Fome”, ou a atividade da página 93 (Coleção É Bom Aprender) que também a partir da análise e interpretação de uma história em quadrinhos o educando deve retirar as partes principais e estabelecer relações com a sua realidade, tal história fala sobre o “Desmatamento”. Além disso, os livros dispõem de várias questões abertas que estimulam a diversidade de respostas e autonomia dos educandos para argumentar.

## **8. Variedade na formulação de exercícios.**

Ambos os livros apresentam diversos tipos de exercícios para a abordagem dos conteúdos e isso é muito perceptível, porém dentro dessa variedade alguns deles trazem muitas limitações. Além do trabalho com os múltiplos gêneros textuais, os quais já foram bem expostos em tópicos anteriores, os livros dispõem de questões discursivas, abertas, questões que suscitam respostas orais e escritas, trabalha com cópias de texto, com o alfabeto móvel, cruzadinhas, caça-palavras, atividades coletivas, como é o caso da produção do livro de receitas, questões individuais, leitura ouvida, interpretação de textos e imagens, dentre outras.

No entanto, cabe ressaltar que algumas dessas atividades apresentam entraves que muitas vezes tornam o processo de aprendizagem desestimulante. Certos modelos de atividades são repetidos várias vezes em uma mesma abordagem, como é o caso das cruzadinhas e caça-palavras, isso pode estimular situações monótonas e acabar não possibilitando o interesse por parte dos educandos. Vale lembrar também que, em alguns casos, as atividades são distribuídas em sequências muito longas, como já foi falado em outro momento.

É pertinente nesse momento, fazer uma ressalva também à tentativa que ambos os livros têm em trazer exercícios que contemplem o aprofundamento dos conteúdos trabalhados. Um exemplo simples (do volume único da Coleção) desse aspecto é o fato de que a cada letra do alfabeto trabalhada é atrelada uma temática que se enquadre na proposta da unidade ou capítulo e na letra que está sendo abordada. No entanto, foi perceptível que em ambos os livros há mais exercícios do que explicações sobre os temas trabalhados.

### **4.2.2. Aspectos de Promoção à Convivência Social e à Valorização da Diversidade Cultural.**

Os critérios dessa categoria possibilitam a compreensão acerca das propostas que os livros apresentam para a promoção à Convivência Social e à Valorização da Diversidade Cultural. Assim, o foco é identificar se os textos, ilustrações e abordagens no geral são isentos de preconceitos ou trazem aspectos de indução a eles. De modo que possa perceber se os livros propõem condições favoráveis para o convívio social e tolerância às diferentes formas de ser e pensar de cada indivíduo e/ou povo, promovendo a exaltação e valorização das diferentes culturas.



### **1. É isento de preconceito de etnia.**

Como já foi colocado em tópicos anteriores ambos os livros trazem boas propostas e um leque diverso de conhecimentos para o trabalho com as diferentes culturas (índios, africanos, quilombolas, italianos, franceses), exaltando suas contribuições no processo de formação do povo brasileiro. Um único aspecto observado é que, mesmo com todo esse apanhado histórico-cultural, inclusive trabalhando com personagens que se tornaram referências por conta dos seus históricos de luta (Lélia Gonzalez e Luiza Mahim, por exemplo), os livros dispõem de pouquíssimas ilustrações de negros e isso pode despertar indagações entre os educandos e acabar criando situações de não pertencimento, já que alguns deles, se não a maioria, não irão se perceber no contexto daqueles livros.

### **2. É isento de preconceito de religião.**

Apenas o livro Alfabetiza Brasil apresenta abordagens de cunho religioso, mas ainda assim demonstra limitações por trazer “A Religião” centrada em apenas duas manifestações: o Catolicismo e Candomblé, respectivamente, nas figuras de Irmã Dulce e Mãe Menininha (Zeladoras da Religiosidade). Diante do tema proposto nessa unidade (Identidade e Diversidade Cultural) essa questão fica muito restrita, já que a ideia é explorar as diferentes culturas, trabalhando inclusive as expressões religiosas.

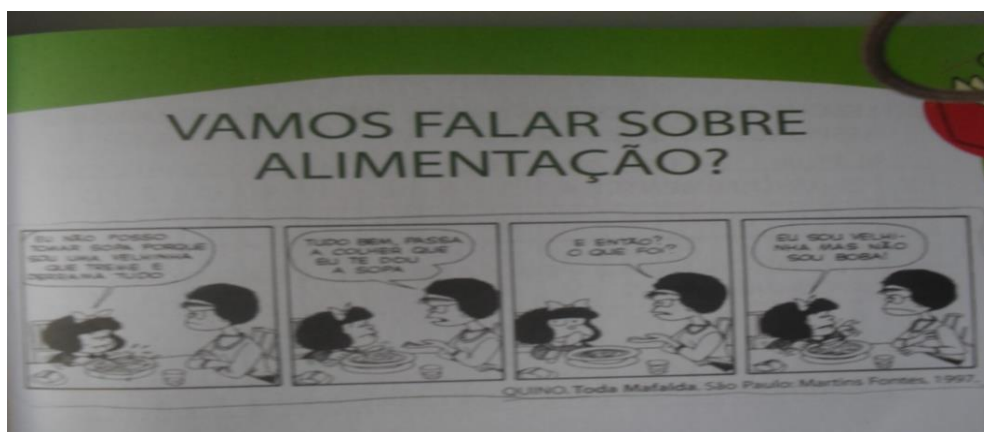
### **3. É isento de preconceito de gênero.**

As abordagens que sinalizam as características de gênero expostas nos livros fazem uma exaltação prioritariamente à imagem da mulher, principalmente no livro Alfabetiza Brasil. Primeiramente, tomando como base o exemplo exposto no tópico anterior, a religião é trabalhada focando em imagens femininas, além disso, outro aspecto é levantado em um dos temas do livro Alfabetiza Brasil, o qual explora o título “Mulheres em Luta”, trazendo a biografia de Dorothy Stang e Madre Tereza de Calcutá, por exemplo. Essa abordagem tem prós e contras, pois se torna muito positiva por trazer a valorização da mulher em suas especificidades e não apenas em uma única abordagem, algo que é buscado desde muito tempo pelas mulheres: um lugar privilegiado na sociedade. Por outro lado, faz restrições, pois não exploram a identidade masculina em quase nenhuma situação e se tratando de uma sala de aula, é preciso lembrar que não terá apenas mulheres.

Além desses exemplos, abordagens de temas como: Lei Maria da Penha, que centra na biografia de Maria da Penha Maia, Menopausa e Exame Ginecológico, marcam a exaltação constante da mulher. Outro exemplo é o trabalho com o texto “Todas as Vidas” (páginas 90 a 92), que vem com relatos em versos sobre a realidade das mulheres. A única abordagem que faz referência direta à imagem do homem é quando se trabalha o texto “Homem também chora” (páginas 231 e 232 – Alfabetiza Brasil), ainda assim se atendo às fragilidades desse sujeito.

#### 4. É isento de preconceito de idade.

Embora, sejam materiais voltados para o aprendizado de jovens, adultos e idosos esses apresentam alguns aspectos que podem induzir ao preconceito de idade. Dois exemplos foram observados no livro Alfabetiza Brasil, nas páginas 171 e 193. A imagem abaixo representa a abordagem da página 171:



As falas de Mafalda, expostas na tirinha, representam certo preconceito para com o idoso, pois destaca suas limitações físicas (no caso quando faz referência à tremedeira ao tomar a sopa) como um aspecto negativo. Além disso, a fala do último balão também traz esse aspecto, pois traz a velhice como uma “deficiência” e o “mas” dessa fala representa a negação da sua condição ser velha e ainda assim não ser boba, ou seja, “mesmo sendo velha, não se torna boba por isso”.

O outro exemplo (página 193) é uma atividade que tem por objetivo levar o educandos a identificar a idade de seus colegas, mas a abordagem das questões pode, também, inferir aspectos de preconceitos entre eles. Isso por que, após pedir para que eles sinalizem em uma lista o nome e a idade de cada colega, é solicitado que eles identifiquem a partir dessa lista “quem é o mais velho, o mais novo, a diferença de anos entre uma idade e outra”, questionamentos que podem despertar situações de discriminação entre eles, por um ser mais velho ou mais novo que o outro,

principalmente, se na sala houver uma quantidade equilibrada de jovens e idosos, poderá alguns atritos em relação às formas de pensar.

### **5. É isento de preconceito de condição socioeconômica.**

Este último critério foi o que mais levantou observações, pois diversas atividades trazem embutidos alguns aspectos de preconceito à condição socioeconômica, a maioria delas no livro Alfabetiza Brasil. O primeiro exemplo está na página 109, que trabalha com dados do IBGE acerca dos gastos com água, iluminação, telefone, televisão, geladeira e rádio, por exemplo, atingidos pelos brasileiros em suas casas. Ao apresentar uma tabela que mostra esses e outros dados é sugerido que os educandos sinalizem quais desses benefícios têm em suas casas. Essa atividade pode de certa forma de diferenciar os educandos pelos “bens materiais” que eles têm ou não em suas casas e acabar por criar situações de que um é melhor que o outro por conta disso.

Outro exemplo está na página 121 (questão 4), a qual traz o seguinte enunciado “*Converse com seus colegas e alfabetizador a respeito das várias profissões que existem. Depois, elabore em seu caderno uma lista de empregos em que você poderia ocupar uma vaga*”, essa questão ao mesmo que suscita o respeito às diferentes profissões, induz o preconceito a estas, pois poderão surgir entre os educandos hipóteses de que uns podem ocupar “bons cargos” e outros não, a depender das profissões listadas. Outra observação semelhante a essa está na página 239, item C, em que é proposto que os educandos simulem uma compra em um supermercado, sinalizando os preços dos produtos, em seguida é solicitado que eles registrem os nomes dos educandos que poderão assumir os cargos de “caixa do supermercado” e os de “gerentes”. Está muito nítido que essa questão poderá induzi-los a diferenciar uns dos outros a partir dos cargos que poderão assumir ou não.

Um último exemplo está na página 77 (Coleção É Bom Aprender), a qual ao trabalhar com o tema “Consumismo”, mostrando que na época atual é quase impossível não comprar coisas, pede ao educando que assinale a opção que, geralmente, o leva a consumir algo. As opções: real necessidade; recomendação de alguém conhecido; propaganda; promoção; e o apelo do vendedor da loja. Essa questão não considera o fato de que nem todos podem consumir sem restrições e dessa forma acaba inferindo que uns educandos têm condições melhores do que outros.

Ao analisar os livros didáticos Alfabetiza Brasil e o Volume Único para Alfabetização da Coleção É Bom Aprender, a partir dos critérios de cada categoria foi

perceptível que no geral esses materiais ainda se enquadram nos padrões atuais de livros didáticos para a EJA, cheios de limitações e incoerências. Se por um lado, ambos os materiais trazem algumas propostas que podem ser consideradas como adequadas para essa modalidade de ensino, por outro abarcam características que deixam muito a desejar e cada vez mais se afastam da realidade desse público, não considerando suas especificidades.

#### 4.3. E OS EDUCADORES E EDUCANDOS, O QUE PENSAM SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS QUE CIRCULAM EM SUA ROTINA ESCOLAR?

Não seria justo concluir esse trabalho esgotando-se na análise do livro didático e esquecendo-se dos sujeitos principais no processo de circulação e uso desse recurso: professores e alunos. Torna-se mais do que necessário atribuir novos significados a essa pesquisa partindo das reflexões feitas por esses sujeitos acerca do livro didático que orientam muitos procedimentos de sua rotina escolar. Assim, serão expostas as concepções que professores e alunos das escolas visitadas guardam do livro didático que é utilizado no processo de ensino-aprendizagem.

Fortalecendo a importância desse tópico para o fechamento do presente trabalho, a autora Takeuchi (2005) levanta considerações que contribuem para justificar a pertinência de levar em conta o que os sujeitos da educação dizem sobre o livro didático, na intenção de melhor compreender a elaboração, funcionalidade e aplicabilidade desse recurso na prática da sala de aula. Ela pontua que:

Estudar o livro didático requer, portanto, atentar não só ao seu conteúdo, pois há que se considerar a tradição crítica que o enquadra como produto cultural, mas também articular seu significado com os agentes que deles se utilizam ou participam de sua elaboração. Se, por um lado, há (ou não) um conteúdo prescrito e, no caso dos PNLD, uma forma de apresentação e circulação, por outro lado, autores, editores, professores, pais, alunos, opinião pública são agentes desse processo e reelaboram o produto nos âmbitos em que ele lhes é destinado, re-significando-o conforme o uso que dele fazem. (TAKEUCHI, 2005, p. 37).

Dessa forma, pensar em analisar o livro didático e não levar em consideração as percepções feitas pelos sujeitos que desenvolvem o processo educacional, e que consequentemente faz o uso dele, é quase inválido. A seguir serão apresentados os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com professores e alunos sobre o livro didático adotado pela escola onde desempenham seu papel educativo.

#### 4.3.1. Os Educadores.

Foram entrevistados quatro professores, um homem e três mulheres, dois de cada escola. A faixa etária desses está entre 45 e 52 anos e todos já têm uma carreira longa na área educacional como um todo (de 10 a 15 anos) e no que tange à atuação na EJA, possuem uma variação entre 2 e 10 anos. Todos esses profissionais apresentam graduação em Educação (Pedagogia) e apenas dois deles são pós-graduados, uma em Psicopedagogia e outra com Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Esse é o primeiro ponto a ser discutido: A Formação dos Educadores. Como foi possível ver, apenas uma dos quatro professores entrevistados possuem algum tipo de formação específica para a atuação na EJA, um descaso que é muito comum nessa área.

Quando indagados sobre a formação para atuar diretamente com o público da EJA, os professores demonstraram que não possuem capacitação específica para tal e disseram apenas que fazem mini cursos, alguns promovidos periodicamente pelo Instituto Paulo Freire, com o objetivo de discutir novas perspectivas, temas para o cotidiano escolar. Para os professores de uma das escolas, esses encontros não acrescentam muita coisa, pois eles nunca recebem um retorno acerca dos combinados feitos nesses encontros, o que torna a proposta ainda mais “vazia” e sem sentido, já que não pode ser condicionada à prática. O professor diz que: “não é uma formação para formar profissionais para a EJA, é uma oportunidade de socializar conhecimentos sim, mas que não promove novos horizontes para uma prática mais adequada” e outra professora até reforça: “hoje o que sabemos de EJA, de como atuar é por conta definitiva dos acontecimentos da prática”.

Partindo dessa limitação que em muito prejudica a educação de jovens e adultos, volta-se o olhar para o tema principal desse trabalho: o livro didático. Foi perguntado aos professores o que eles achavam do livro que era destinado à EJA. Logo de “cara” uma das professoras pontuou que “não existe um material didático destinado à EJA e quando tem, não é adequado. Muitas vezes somos obrigados a fazer adaptações ou construir por conta própria. Esse ano o MEC enviou um livro, que até auxilia nas atividades, mas que deixa muito a desejar, pois utiliza uma didática que não contempla as expectativas de ensino para esse público”. O outro professor acrescentou: “é uma porcaria, não condiz com a nossa realidade. Nunca foi pensado um material didático voltado somente para a EJA”. Apenas essas duas falas já caracterizam o quadro atual do livro didático para a educação de jovens e adultos e de certa forma confirma as apreciações descritas no tópico anterior, já que de antemão esses dois professores

sinalizaram qual é o problema mais agravante quando se fala em livro didático para a EJA: a falta de contextualização à realidade dos educandos.

Foi perceptível que, embora houvesse diversidade entre as práticas desempenhadas pelos professores das duas instituições, as entrevistas com esses sujeitos demonstraram a existência de uma opinião dominante e consolidada quanto à proposta pedagógica que os livros didáticos utilizados na EJA trazem. Comentários como: “Na realidade, não gosto, pois não se adéqua ao perfil da EJA, não usa uma linguagem própria para esse público”; “Não tem nada a ver com a realidade dos alunos que eu tenho em sala”; “Tentam fazer um “remendo” com os conteúdos que são voltados para o trabalho com as crianças, trazendo uma linguagem totalmente infantil”; “Livros de crianças não servem para eles. Como vou trabalhar suas histórias de vida em cima da história, dos desejos de uma criança?”; “Os alunos não demonstram interesse quando a gente vai trabalhar com um texto que fala de brinquedos e brincadeiras, por exemplo. Quem garante que eles tiveram a oportunidade de brincar?”; “Não posso focar no livro, pois não possuem livros disponíveis para esses alunos, além do mais, os que têm não abordam todas as questões que julgo necessárias. A maioria dos livros não são bons, pois os textos e atividades estão desconectados do contexto dos alunos”.

Todos esses comentários são reais e caracterizam as reflexões construídas pelos próprios professores entrevistados. Eles sinalizam a insatisfação que muitos profissionais ainda têm em relação ao trabalho com a EJA. Claro que esse não é o problema maior a ser resolvido, mas que ainda representa um grande descaso na área e por isso merece uma olhar mais cuidadoso. Outro ponto que pode ser destacado a partir dessas falas é o fato de que o trabalho com jovens e adultos não pode ser centrado no livro didático, mas também em outros meios que possam garantir uma aprendizagem mais significativa para os alunos. Quanto a isso, os professores, de maneira geral, disseram que sempre buscam outras alternativas para desenvolver suas aulas. Utilizam os recursos audiovisuais (filmes, músicas, vídeos), revistas, jornais, internet, jogos, dentre outros recursos. Além disso, tentam promover palestras na área de saúde e direitos, visitas em museus, teatros e cinema na tentativa de “seduzir” os alunos e sair do comodismo da sala de aula.

É lastimável encarar essa situação (a do livro didático nessas escolas) de maneira tão negativa, mas esse se torna um ponto de partida para um avanço que possa priorizar a reformulação e elaboração de novos modelos de livros didáticos próprios para a EJA. Além disso, tomando a fala de umas das professoras entrevistadas é possível salienta

que os desdobramentos dos conteúdos didáticos não giram apenas no campo do pessimismo, mas aponta para possibilidades majestosas se postas em práticas de maneira diferente: “mas vale ressaltar que esse livro trabalha com temas muito propícios para os alunos da EJA (questões relacionadas aos direitos e deveres, identidade, valores, cultura do povo, dentre outros), que são muito importantes para os alunos. O problema é a forma com a qual esses conteúdos são passados, esquecem que estão lidando com jovens e adultos, sujeitos de uma história cheia de experiências que não podem ser descartadas no processo”.

#### **4.3.2. Os Educandos.**

Já foi falado sobre a importância de reconhecer o educando como agente participativo do seu processo de aprendizagem e isso diz respeito não somente à sua autonomia em determinadas atividades ou no seu bom desempenho em certa habilidade. Esse reconhecimento deve partir da oportunidade que é dada ao educando de expor sua opinião e possibilitar novas perspectivas para um processo educativo que não centra apenas no papel do educador, mas também nas suas ideias, interesses, experiências e percepções próprias, que possibilitarão agregar novos conhecimentos e novos métodos de ensinar e aprender. Assim, destaca-se a pertinência dessa abordagem fincada no que o educando pensa acerca do livro didático, um instrumento que se torna, muitas vezes, o seu único horizonte no processo de apreensão e/ou aprimoramento de saberes.

Foram entrevistados sete educandos, quatro mulheres e três homens, cuja faixa etária está entre 23 e 45 anos. São pessoas de classe baixa, que trabalham como domésticas, babás, serviços gerais, costureira, em bares e alguns já são aposentados. A maioria deles não teve a oportunidade de frequentar a escola quando criança, dois deles por que moravam no interior e tiveram que começar a trabalhar para ajudar a família, e outros por que tiveram várias reprovações e desistiram para começarem a trabalhar. Os poucos que puderam ir à escola quando criança ou na fase dita “regular” só cursaram até a 3º ou 4º ano do Ensino Fundamental I, com a exceção de uma educanda que foi até o 9º ano do Fundamental II.

Ao serem indagados em relação aos motivos que os levaram a optar por retomar os estudos, as respostas foram variadas, mas o objetivo mais apresentado foi a vontade e necessidade de obterem mais conhecimentos e poderem aprender a ler e escrever melhor para conseguirem um bom emprego. O motivo apresentado traz uma questão que é muito comum na EJA, à ideia de educação ligada à ascensão no mercado de trabalho.

Muitos alunos ainda se prendem à lógica de que só vão para a escola por que precisam “aprender a ler e escrever para conseguir um bom emprego”. É como se a educação fosse um processo de formação para o trabalho. É preciso lembrar que o sucesso no campo profissional é apenas uma consequência desse processo e está atrelado a tantos outros benefícios, que não se restringe ao campo financeiro.

Mesmo a partir dessa decisão (a de retornar à escola), os alunos entrevistados apresentaram suas angústias em relação às dificuldades enfrentadas para mantê-la. Eles disseram o quão é difícil conciliar a jornada diária de trabalho com os estudos. “ Muitas vezes o cansaço fala mais alto que o desejo de continuar. Aí, bate logo a vontade de desistir”, diz um dos alunos, o qual trabalha com serviços gerais. Um deles até disse que só não desiste, pois tem uma proposta muito de trabalho e também por que, além disso, encontra muito estímulo na sala de aula, através das palavras da professora, “ela conversa muito comigo e não me faz desistir”. Esse é um ponto muito importante a ser refletido: a exaltação da imagem do professor enquanto suscitador de estímulos para o aluno. Tal estímulo não deve acontecer apenas com conversas afetivas e de encorajamento, mas também, e de maneira ainda mais especial, através do diálogo pedagógico-metodológico que o professor promove na sala de aula, isso inclui, é claro, o trabalho com o livro didático.

Essa foi a “oportunidade chave” para que os educandos pudessem se posicionar em relação ao livro didático, que é o foco dessa coleta de dados. Ao perguntar sobre o que acham do livro utilizado em sala, alguns apresentaram satisfação e elogiaram bastante o livro: “Eu acho esse livro muito bom”, diz uma das educandas entrevistadas. Até aqui, não há nada de errado com o fato dos educandos considerarem o material bom, é importante que eles atribuam significados positivos aos recursos que usam em sala. No entanto, foi perceptível que este apreço se deve ao fato de que muitos deles ainda se prendem à ideia do livro como único mediador pedagógico, como comenta um dos entrevistados: “o livro é o caminho para o futuro”. Ou seja, mais uma vez o livro é visto como centro do processo de aprendizagem do educando, um recurso que se torna insubstituível, indispensável para que aconteça a ação educativa. Essa visão impede que o este sujeito tenha uma percepção mais crítica em relação ao material que circula em suas mãos, limita-o a condição de enxergar o livro a partir de suas funcionalidades gerais, convencionadas há muito tempo e não em sua aplicabilidade e representações “reais”, ajustadas à sua realidade atual.



Nem todos os educandos apresentaram total satisfação em relação ao livro didático utilizado em sala, como foi o caso dos entrevistados na Escola “Encanto do Saber”, a qual usa o livro Alfabetiza Brasil. Embora em menor número, os educandos que tinham restrições diziam que o modelo de livro adotado era muito difícil, eles atribuíram esse aspecto quando se referiam às atividades, pois segundo eles eram muito repetitivas e cheias de detalhes. Um dos educandos até disse: “Não gosto de ficar preenchendo cruzadinhas, não tenho mais paciência para isso”. Essa fala confirma uma questão levantada no tópico de análise das atividades, quando é colocado que tal material traz sequências de atividades muito longas e repetitivas, o que torna o processo cansativo para o educando.

Esse é um ponto muito relevante, pois atividades desse cunho, de certa forma, acabam negando a bagagem diária desse jovem ou adulto, não considerando que estes muitas vezes foram para a escola, apenas para não deixar de cumprir com sua “obrigação” daquele dia, pois se fosse avaliar tudo que enfrentou antes de ir para lá, com certeza não iria. Durante a observação em sala, um comentário de uma educanda, a qual não passou pelo processo de entrevista por expor que não se sentia a vontade para tal, comprova essa condição: “Ah, pró hoje eu não estou a fim de nada, só vim mesmo para não ter que levar falta, mas daqui a pouco já estou indo embora. Saí cedo do trabalho para ir no médico, cheguei lá e não pude ser atendida e para remarcar é uma demora danada. Vê se não passa muita coisa”.

Essas considerações reforçam os argumentos apresentados no decorrer deste trabalho, quando foca no cuidado que deve ser priorizado no processo de elaboração e utilização do livro didático como meio educativo para favorecer a aprendizagem do educando. Mais uma vez surge a importância de levar em consideração o histórico de vida de cada educando, principalmente quando se trata do jovem, adulto ou idoso, sujeitos cheios de particularidades e necessidades que vão para além do espaço formal de educação, a escola.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões levantadas no decorrer deste trabalho fomentam novas perspectivas para o fazer pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino cheia de particularidades que merecem um olhar mais cuidadoso. Essas particularidades estão centradas, principalmente, nos educandos que dela compartilha. Sujeitos que apresentam diferenciais que não se restringem à sua aprendizagem na sala de aula, mas que perpassam os múltiplos ambientes sociais e lhes dão novas expectativas de vida.

A EJA não pode mais ser pensada como um “benefício opcional” disponibilizado aos jovens, adultos e idosos que dela necessitam para a garantia da educação. Pelo contrário, deve ser entendida como um campo de direitos e deveres, pautados por políticas públicas voltadas, essencialmente, para a construção de alternativas mais significativas que contemplam as especificidades desse público, tais como: a formação de educadores para jovens e adultos, a organização de um currículo apropriado, a elaboração de um material didático condizente com a realidade desses sujeitos, orientado para um trabalho específico, com estratégias diferenciadas de ensino e que respeitem sua diversidade e heterogeneidade.

As questões aqui elucidadas ressaltam a importância de considerar toda bagagem de conhecimentos e experiências que os educandos levam para a sala de aula e se tratando dos sujeitos da EJA a contextualização deixa de ser uma opção, e passa a ser entendida como aspecto primordial. Assim, ao trabalhar com a educação de jovens e adultos e tomando como foco o objeto central dessa pesquisa, o livro didático, é mais do que necessário perceber as especificidades desse público como meio para se chegar a uma aprendizagem mais significativa.

O livro didático é um recurso pedagógico que ainda assume grande peso no processo educativo e para muitos tudo que contém nele é considerado como verdade absoluta. Assim, é visto como “refúgio” para os educadores e o “norte” para os educandos. A carga ideológica embutida nas diferentes representações do livro didático por muitas vezes desempenha um caráter manipulador de ideias e orienta todo processo de ensino-aprendizagem, fazendo dele não mais uma alternativa e sim uma regra.

Ao estudar a historicidade da educação de jovens e adultos foi possível perceber que essa modalidade de ensino lida com questões que ultrapassam o campo educacional e que está intimamente ligada às transformações da sociedade, por isso cada passo da

sua história tem uma ligação direta com os acontecimentos sociais. Dessa maneira, é quase que inevitável não atribuir as funções do livro didático a cada momento histórico da EJA. Os próprios movimentos sociais desvendados ao longo dessa história demonstram a articulação que esses materiais mantinham para com os acontecimentos sociais, políticos e econômicos. Os livros didáticos serviam para atender as expectativas desses movimentos e por isso acabavam servindo de instrumento para a disseminação dos ideais de cada um deles. Dessa forma, a relação do livro didático com o campo da Educação de Jovens e Adultos sempre esteve permeada por questões de cunho social.

Cabe lembrar que, ao falar de campo social não se pode pensar este como uma área dissociada da Educação, afinal sendo um processo constituinte deste, ela atua diretamente ligada às questões sociais. A partir disso é possível, então, recordar as relações estabelecidas entre o livro didático e as Tendências Pedagógicas desvendadas ao longo da história educacional, as quais ainda prevalecem, mesmo que de maneira indireta, na prática de muitos educadores.

Em se tratando de educadores, é válido lembrar quão importante é o trabalho que estes devem desenvolver no sentido de conduzir de maneira significativa o processo educacional a partir do trabalho com o livro didático. É preciso criar consciência que esse instrumento não é o único capaz de orientar o processo de ensino-aprendizagem e sendo utilizado com alternativa pode e deve ser articulado a outros recursos pedagógicos. Além disso, o educador deve tomar consciência do seu papel, no sentido de analisar os materiais didáticos que adota em seu trabalho, pois muitas vezes, apresentados de maneira descontextualizada e cheios de incoerências, os livros didáticos acabam não desempenhando a sua função pedagógico-didática.

Esse é um ponto de suma importância, pois ao analisar os livros didáticos adotados atualmente nas Escolas Municipais “Encanto do Saber” e “Educar para a vida”, foi perceptível que estes ainda se prendem aos padrões atuais de livros didáticos para a EJA. Se por um lado apresentam questões que podem ser relevadas no processo educacional, por outro deixam muito a desejar no que diz respeito à contextualização de suas abordagens para com a realidade diferenciada dos educandos. Os livros Alfabetiza Brasil e o Volume Único da Coleção É Bom Aprender, são exemplos de materiais que trazem limitações prejudiciais para uma aprendizagem significativa.

Vários foram os pontos levantados, mas o mais agravante e tão comum no contexto dos livros didáticos para a EJA, é a tentativa de tornar o processo de aprendizagem do sujeito jovem, adulto ou idoso semelhante ao tempo de aprendizagem

das crianças. Por isso, é muito comum ver nesses materiais, estratégias que se restringem ao âmbito infantil, como se fosse possível retroceder a condição dos sujeitos da EJA para tempos infantis. Há um grande equívoco em inferir que a trajetória desses sujeitos deve ser linear, por isso passível a qualquer forma de ensino voltada para as crianças. Essa forma de pensar leva a estratégias que tornam o processo de ensino-aprendizagem maçante e não estimula o educando a ir além da sala de aula, pois muitas vezes ele se verá condicionado a compartilhar de situações que não contemplam suas expectativas sócio-culturais.

Fazendo uma comparação em relação à sua preferência entre EJA e Educação Infantil, uma das educadoras entrevistadas diz que prefere o trabalho com jovens e adultos, pois “o aluno jovem e o adulto demonstram mais interesse por aprender, e a relação que surge entre estes e o professor é fantástica, é uma troca constante de aprendizagem, em que aprendemos com eles e eles aprendem conosco. Esses estudantes são pessoas capazes de conquistar e vencer suas próprias dificuldades”. É essa a essência que deve ser prelevada no trabalho da EJA, compreender os educandos como sujeitos que chegam à sala, cheios de conhecimentos e experiências de vida, que devem ser aperfeiçoados e postos em prática, constantemente. O livro didático como recurso pedagógico, pode e deve contribuir significativamente nesse processo, desde que seja utilizado como alternativa de trabalho e não como centro, sendo meio de estímulo e não instrumento maçante e cheio de induções, de maneira que venha exaltar as particularidades dos educandos e não ocultá-los no processo educacional.

Enfim, é importante ressaltar que as discussões aqui apresentadas, não se esgotam na conclusão deste trabalho, mas ganham repercussão nas práticas dos educadores e educadoras da EJA que se comprometem diariamente a “devolver” para esses sujeitos o ensejo de poder vencer os obstáculos da vida a partir do viés educacional. Essa “devolução” deve partir, também, e por que não, principalmente, das suas práticas e métodos adotados para levar aos educandos uma gama diversa de conhecimentos que priorizem toda bagagem de experiências que estes já possuem. Assim, o livro didático aparece mais uma vez como recurso pedagógico que não deve ser visto como um “manual” que não estimula a problematização da realidade social e cultural dos educandos, deve atuar como articulador entre aquilo que os educandos já sabem, fruto de suas experiências fora do ambiente escolar, e aquilo que há de novo no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Edinaldo Costa; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. “Viver é Lutar”: Análise do material didático do MEB e do MST para a alfabetização de jovens e adultos. São Paulo: 2009, p. 136-139.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos** 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-50.

BRASIL/ Ministério da Educação. O Programa Nacional do Livro Didático para EJA, O PNLD EJA. In: EDUCAÇÃO, Ministério da. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: EJA**. Brasília: MEC; SECAD, 2010, p. 19 e 20.

BRASIL/Ministério da Educação. Centro Popular de Cultura - CPC. In: BRASIL, Portal dos Fóruns de EJA do. **Educação Popular**. Brasília: MEC; SECAD. **Disponível em:** <<http://forumeja.org.br/edupopular> - <http://forumeja.org.br/cpc>>. Acesso em: 09 a 22 de janeiro de 2013.

BRASIL/Ministério da Educação. De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. In: BRASIL, Portal dos Fóruns de EJA do. **Educação Popular**. Brasília: MEC; SECAD. **Disponível em:** <<http://forumeja.org.br/edupopular> - <http://forumeja.org.br/depenochao>>. Acesso em: 09 a 22 de janeiro de 2013.

BRASIL/Ministério da Educação. Movimento de Cultura Popular - MCP. In: BRASIL, Portal dos Fóruns de EJA do. **Educação Popular**. Brasília: MEC; SECAD. **Disponível em:** <<http://forumeja.org.br/edupopular> - <http://forumeja.org.br/mcp>>. Acesso em: 09 a 22 de janeiro de 2013.

BRASIL/Ministério da Educação. Movimento de Educação de Base - MEB. In: BRASIL, Portal dos Fóruns de EJA do. **Educação Popular**. Brasília: MEC; SECAD. **Disponível em:** <<http://forumeja.org.br/edupopular> - <http://forumeja.org.br/meb>>. Acesso em: 09 a 22 de janeiro de 2013.

BRASIL/Ministério da Educação. Sistema Paulo Freire. In: BRASIL, Portal dos Fóruns de EJA do. **Educação Popular**. Brasília: MEC; SECAD. **Disponível em:** <<http://forumeja.org.br/edupopular> - <http://forumeja.org.br/sistema.paulofreire>>. Acesso em: 09 a 22 de janeiro de 2013.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. Metodologia da pesquisa, conceitos e técnicas. Rio de Janeiro: Interciência, 2001, p. 4.

COSTA, Wanderley Ferreira da; FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues. O livro didático em questão. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1997, 159 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CBN/CNE 11/2000. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:** [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 03 de dezembro de 2012.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Ideologia no Livro Didático. 5ed. São Paulo: Cortez, 1986, 93 p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo – 7).

FÁVERO, Osmar. Materiais Didáticos para Jovens e Adultos. Campinas, 2007, p. 39-62. (Cadernos Cedes, vol. 27, n. 71). **Disponível em:** <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a04v2771.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2012.

FERREIRA, Claudia Novais Lima. As Tendências Pedagógicas no Diálogo com a EJA. In: FERREIRA, Claudia Novais Lima. **Contribuições das Tendências Pedagógicas na História da Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: UFBA/FACED, 2012, p. 35-70. (Monografia).

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1991. (Coleções Polêmicas do Nosso Tempo, v 4).

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 1ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p. 111.

GIORDANI, Estela Maris; MENOTTI, Camila Ribeiro; SILVA, Evellyn Ledur da. As Tendências Pedagógicas e a Utilização dos Materiais Didáticos no Processo de Ensino-aprendizagem. Campinas: UFSM, (s.d.), p. 4-17. **Disponível em:** [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/files/qMP2rpp.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/qMP2rpp.pdf). Acesso em: 15 de fevereiro de 2013.

GONÇALVES, Jane Terezinha Santos. Alfabetiza Brasil: Alfabetização de Jovens e Adultos. Curitiba: Módulo, 2009, 336 p.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. São Paulo, 2000, p. 108-130. **Disponível em:** [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14\\_08\\_sergio\\_haddad\\_e\\_maria\\_clara\\_di\\_pierro.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_sergio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf). Acesso em: 15 de dezembro de 2012.

HAGUETTE, Maria Teresa. Metodologias qualitativas na Sociologia. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

KELLY, Celso. Políticas de Educação. RJ: Ed. Reper, 1969, p.183.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: TAKEUCHI, Márcia Regina. **Análise Material de Livros Didáticos para Educação de Jovens e Adultos**. Em Aberto, 16 (69): jan/mar. 1991.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas; SANTANA, Isnaia Veiga. Manual de Estilo Acadêmico: monografias, dissertações e teses. 4. Ed. Revista e Ampliada. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 9 – 50.

MOURA, Tânia Maria de Melo. A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygostsky. Maceió: UFAL, 1999.

PAIVA, Vanilda. Educação de Adultos. In: PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil; Educação popular e educação de adultos**. 6ed. Revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003, p. 187-327.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. Metodologia da Pesquisa em Educação: Analítica e Dialética. Revista Diálogo Educacional, 2001, vol. 2. p. 2.

PASSOS, Angela Meneghello; PASSOS, Marinez Meneghello; SOUZA, Cassia Leslie Garcia de. É bom aprender letramento e alfabetização linguística e matemática: Educação de Jovens e Adultos – EJA. Volume Único: Alfabetização. 1ed. São Paulo: FTD, 2009, 351 p. (Coleção É Bom Aprender).

ROCHA, Everardo. Um índio didático: notas para estudo de representações. In: ROCHA, Everardo. **Testemunha Ocular: Textos de Antropologia Social do Cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 15-43.

SIMÕES, Ana Maria; EITERER, Carmem Lúcia. A Didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos** 2ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 169-184.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. A Pesquisa e suas Classificações. In: SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3 ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001, p. 20.

TAKEUCHI, Márcia Regina. Análise Material de Livros Didáticos para Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Pontifícia UCSP, 2005, p. 13-43. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). **Disponível em:** <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/12/TDE-2005-03-02T07:45:01Z-260/Publico/dissertaeja.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/12/TDE-2005-03-02T07:45:01Z-260/Publico/dissertaeja.pdf)>. Acesso em: 26 de janeiro a 28 de fevereiro de 2013.

## APÊNDICE

### Roteiro para entrevistas com educadores e educandos das Escolas Municipais “Encanto do Saber” e “Educar para a Vida”.

#### EDUCADORES.

##### 1. IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1. Sexo;
- 1.2. Idade;
- 1.3. Formação Profissional;
- 1.4. Tempo de atuação docente;
- 1.5. Tempo de atuação na EJA.

##### 2. QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA:

- 1.1. Você fez alguma especialização para trabalhar com a EJA?
- 1.2. O que você entende por EJA?
- 1.3. O que você acha do material didático utilizado na EJA?
- 1.4. Você considera que o livro didático que você utiliza atualmente está condizente com a realidade dos seus educandos? Justifique.
- 1.5. Além do livro didático, você utiliza outros recursos pedagógicos? Quais?
- 1.6. Quais as dificuldades mais frequentes encontradas na prática profissional com a EJA?,

#### EDUCANDOS.

##### 1. IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1. Idade;
- 1.2. Sexo;
- 1.3. Profissão.

##### 2. QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA:

- 1.1. Teve a oportunidade de frequentar a escola antes? Até que série?
- 1.2. Condições que o (a) levaram à EJA?
- 1.3. Como leva essa escolha? (É possível conciliar sua rotina diária com esse momento?).



- 1.4. Quais são as principais dificuldades que você encontra para manter essa escolha?
- 1.5. O que você acha do livro didático adotado para a sua aprendizagem?
- 1.6. Quais são suas principais dificuldades na aprendizagem? (Consegue realizar todas as atividades propostas sem a ajuda do educador?).
- 1.7. Você acha que o livro didático que é usado atualmente é condizente com a sua realidade fora da escola?
- 1.8. Você acha que as imagens que são apresentadas no livro representam você no seu dia a dia?

## ANEXOS

**LIVRO DE LEITURA DA CAMPANHA DE “PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER”:**



**MATERIAIS DIDÁTICOS DOS CPCs:**



**Livro de Cordel “Bumba meu boi”, de Capinam (CPC da Bahia).**



**“Livro de Leitura para Adultos”, do CPC de Goiás.**



**Disco “O Povo Canta”**



Cartilha “Uma família operária”, do CPC de Belo Horizonte.



Livro de poesias “Violão de Rua”, o qual fazia parte da série “Cadernos do Povo”, da Editora Civilização Brasileira.



Um dos livros que compõem o conjunto de obras literárias dos CPCs.

#### MATERIAIS DIDÁTICOS DOS MCPs:



Folheto de cordel “A voz do alfabetismo”, que contém o Hino do MCP.



“Livro de leitura para Adultos” do MCP.



Álbum de desenhos “Meninos do Recife”, que passou a representar o “cartão de visita” do movimento.

**MATERIAIS DIDÁTICOS DO MEB:**



**Livro de leitura “Viver é Lutar”.**

**CONJUNTO “VIVER É LUTAR”:  
MANUAIS DE ORIENTAÇÃO  
PARA OS EDUCADORES:**



**“Fundamentação”: Formação  
Filosófica.**



**“Justificação”: Formação Social.**



**“Mensagem”: Formação Teológica.**

**Conjunto Didático “Mutirão”, o qual substituiu o “Conjunto Viver é Lutar”.**



**Mutirão 1: livro de alfabetização de  
adultos.**



**Mutirão II: livro de leitura para  
adultos, com o encarte Mutirão pra  
Saúde.**

**LIVROS DIDÁTICOS DA EJA UTILIZADOS ATUALMENTE NAS ESCOLAS  
MUNICIPAIS “ENCANTO DO SABER” E “EDUCAR PARA A VIDA”:**

